نموذج تفويض

أنا الطالبة : تهاني فواز ابو جريبان .... أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و/ أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و/ أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

وذلك لغايات البحث العلمي و/ أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالبة: تهاني ابو جريبان

التوقيـــع: ....

التاريـــخ: ٩ / ٨ / ٢٠١٥

أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الانجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي واكتسابهن المهارات الاجتماعية واتجاهاتهن نحو اللغة الانجليزية

إعداد
تهاني فواز أبو جريبان

المشرف
الأستاذ الدكتور أحمد حمد الخوالده

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه
في المناهج والتدريس

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية



تموز ٢٠١٥


تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع
التاريخ..........

قرار لجنة المناقشة

تمت مناقشة هذه الأطروحة **" أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي واكتسابهن المهارات الاجتماعية واتجاهاتهن نحو اللغة الانجليزية"** وأجيزت بتاريخ ٢٩/٧/ ٢٠١٥.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيـــــع
أ.د. أحمد حمد الخوالدة أستاذ دكتور أساليب تدريس اللغة الإنجليزية	....
أ.د. ناصر أحمد الخوالدة أستاذ دكتور أساليب تدريس التربية الإسلامية	....
أ.د. نايل درويش الشرعة أستاذ دكتور أساليب تدريس اللغة الإنجليزية	....
أ.د.محمد رشيد الخوالدة أستاذ دكتور لغويات اللغة الإنجليزية (جامعة مؤته)	....



الإهـــــداء

الذين قال الله عز وجل فيهما (وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا)

النجوم التي طالما اهتديت بنورهما في ظلمات دربي.... أبي وأمي

رفاقي وسندي وذخري في الحياة, من دعمني ووقفوا بجانبي لأجعل الحلم حقيقة شقيقاي... ثامر ونادر

الزهرة الندية التي بوجودها اكتسب قوة ومحبة لا حدود لها, توأم روحي ورفيقة دربي ... ألاء

من أرى التفاؤل بعيونهم والسعادة في ضحكاتهم.... أعمامي وأخوالي

الكنز الذي لا يفنى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي, من تميزن بالإخاء وتحلين بالوفاء والعطاء... صديقاتي العزيزات

إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم, إلى اليد التي مسكت يدي ووقفت بجانبي وآمنت بي

إليكم جميعاً أهدي ثمار جهدي ونتاج تعبي

الباحثة

تهاني فواز سلمان أبوجريبان

δϕ

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أحمد الله وأشكره عدد خلقه ورضى نفسه وزنة عرشه ومداد كلماته على توفيقه وفضله العظيم، وبعد:

أتقدم بالشكر والتقدير لأستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور أحمد حمد الخوالدة الذي منحني الكثير من الوقت والجهد والاهتمام والرعاية، وقدم لي النصح المتواصل من لحظة اختيار الموضوع, وحتى خرجت الأطروحة بصورتها النهائية, وكان صاحب الفضل في توجيهي ودفعي إلى بذل المزيد من الجهد وتحمل المسؤولية, ولا يسعني إلا أن أتقدم بعظيم شكري وكامل اعتزازي ومودتي وعرفاني بالجميل, والله أسأل أن يجزيه عني خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذي الفاضل عطوفة الأستاذ الدكتور ناصر الخوالدة الذي لم يدخر جهدا في دعمي وتقديم النصح والإرشاد لي, والذي طالما لمست فيه تواضع العلماء, فإليك يا أستاذي الجليل أرفع أجمل معاني الشكر والتقدير وأسمى عبارات الامتنان .

كما أتقدم بوافر الشكر والعرفان للأستاذ الدكتور نايل الشرعة,على تفضله بالتكرم والمشاركة بعضوية لجنة المناقشة, رغم كثرة مشاغله وأعبائه, فجزاه الله عني خير الجزاء ونفع بعلمه ووفقه في الدنيا والآخرة.

كما أتقدم بالشكر إلى الأستاذ الدكتور محمد سعيد الخوالدة على تفضله بقبول مناقشة هذه الأطروحة, وتحمل عناء القراءة لإخراجها بالصورة الأفضل , نفع الله بعلمه رواد العلم و المعرفة, ومتعه بالصحة والعافية.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الانجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي واكتسابهن المهارات الاجتماعية واتجاهاتهن نحو اللغة الإنجليزية

إعداد

تهاني فواز سلمان أبو جريبان

المشرف

الأستاذ الدكتور أحمد حمد الخوالدة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريسي مبني على المهمات التعلمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث اللغة الإنجليزية واكتسابهن للمهارت الاجتماعية واتجاهاتهن نحوها، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريسي خاص بتوظيف المهمات التعلمية في المواقف الصفية، واختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية، واستبانة لقياس اتجاهات طالبات الصف العاشر الأساسي نحو اللغة الإنجليزية وتم التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها.

طبقت الباحثة البرنامج التعليمي على طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة الشونة الثانوية الشاملة للبنات، التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (55) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي، يتوزعن على مجموعتين، إحداهما تجريبية مكونة من (28) طالبة، والأخرى ضابطة مكونة من (27) طالبة، وقد كشفت الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية على التحصيل في اللغة الإنجليزية واكتساب المهارات الاجتماعية والاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية.

- وأوصت الدراسة باستخدام معلمي اللغة الإنجليزية لمدخل المهمات التعلمية في دروسهم لما لذلك من أثر في تنمية بعض الجوانب المعرفية والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة وتحسين اتجاهاتهم نحو مبحث اللغة الإنجليزية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يتصف العصر الحالي بتسارع المعرفة كماً ونوعاً نتيجة لما يشهده العالم من تطور سريع في شتى المجالات,الأمر الذي أدى إلى تحول العالم إلى قرية صغيرة، مما جعل عملية التواصل بين الشعوب والأمم عملية حتمية, رغم تفاوت مستوياتها الاقتصادية, وتنوع اتجاهاتها الفكرية, والعقدية والثقافية والفلسفية, فهي تسعى من خلال اتصالها بالعالم الخارجي إلى أن تكون فاعلة ومتفاعلة, من خلال نقل تراثها الثقافي والعلمي والمادي والفكري إلى الآخرين, ونقل ما لدى الآخرين من تراث وفكر يمكن الاستفادة منه, وقد أدت عمليات التواصل هذه بين الشعوب إلى ظهور حاجة ماسة إلى لغة مشتركة، يتخاطب فيها الآسيوي والأوروبي والإفريقي، فكانت اللغة الإنجليزية هي اللغة العالمية التي بات من الضروري أن يتعلمها كل فرد على هذا الكوكب، الأمر الذي جعل عملية تعليم الطلبة للغة الانجليزية أمراً إجباريًا في العديد من الدول.

ونظراً لأهمية اللغة الإنجليزية في عملية التواصل التفاعلية, فقد شهدت عملية تدريس اللغة الانجليزية في بعض الدول عدداً من التحولات المنهجية بطريقة تمكن المتعلمين من استخدام اللغة الانجليزية بطريقة فعالة، لذلك فقد مرت عملية تدريس اللغة الانجليزية بعدد من التحسينات من خلال اعتماد وسائل وأساليب حديثة (Krashen, 1996).

والمتصفح لتطور عملية تعليم اللغة الإنجليزية يجد أن دور معلمي اللغة الانجليزية في الماضي كان يقتصر على تطبيق النظريات التربوية بطرق تدريس مباشرة، وأن الأنشطة التدريسية والتعلمية محددة في العادة، وكان ينظر إلى المتعلمين على أنهم متلقين سلبيين، مما أسهم في تدني التحصيل خصوصًا فيما يتعلق باللغة الإنجليزية. وقد أدى هذا إلى نشوء طرق وأساليب تدريسية حديثة في الألفية الجديدة، تعتمد على عدد من الأساليب الصفية: كالتعليم التعاوني، والتعلم المبني على المهمات التعلمية، وحل المشكلات (Al-Nashash, 2007).

إن وجهة النظر الحديثة للعديد من المربين تؤكد على أن الطرق المثلى لإعداد المتعلمين ونجاحهم في القرن الحادي والعشرين، مرهونة بمخزونهم المعرفي الشامل، مع حسن توظيفهم وتطبيقهم له في حل المشكلات حين حدوثها، والتأكيد على أهمية التعلم من خلال السياق، وتطوير

المتعلم لنفسه؛ ليبقى متفاعلاً مع عالمه ومع الآخرين، وبذلك يستطيع حل مشاكله الواقعية في مهام ذات معنى (Artino, 2008).

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن التفاعل اللغوي عملية معقدة وتفاعلية وبنائية يقوم فيها المتعلم بدور نشط, لإعادة بناء وتركيب المعنى الأصلى المقصود، وإجراء معالجات عقلية خاصة بفهم الأصوات المختلفة، وتمييزها، وفهم تغير طبقة الصوت؛ لتفسير المعنى المقصود، واستخدام معارفه السابقة لفهم وتفسير المعارف الجديدة، وهنا يظهر دور نظرية البنية المعرفية كنظرية هامة تبرز دور بناء وتنشيط البنيات المعرفية المسبقة لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية فى تيسير فهم النصوص المتحدثة من خلال استخدام أنشطة تعليمية فعالة (هلال، 2006).

وقد ظهر التعليم القائم على المهمات التعلمية كجزء من النظرية المعرفية البنائية في بعض التجارب التي أجريت في الهند في أواخر السبعينات، عندما طلب معلم اللغة الإنجليزية من طلاب المدرسة الثانوية (غير الناطقين باللغة الإنجليزية) بأداء المهمات التي طلبت منهم في الجغرافيا باللغة الإنجليزية، وبعبارة أخرى طلب منهم التركيز على مادة الجغرافيا والإجابة باللغة الإنجليزية باعتبارها وسيلة لإكمال المهمة، وقد حققت هذه الفكرة نجاحاً في تقدم الطلبة في اللغة الإنجليزية والجغرافيا، كما جعلت مهنة التدريس أكثر جذباً لأن المعلم أصبح ميسرا للتعلم (Prabhu, 1987).

ويلبي تعليم اللغة وتعلمها القائم على المهمات التعلمية خصائص المنحى التواصلي، إذ تتضمن المَهمة استخدام اللغة بهدف التواصل، مع توجيه انتباه المتعلم إلى المعنى وليس إلى الصيغة اللغوية، لكن من دون إنكار أهمية قواعد اللغة أو إهمالها، حيث تنبع فكرة المهام من أن اللغة ليست مجرد نظام من القواعد، ولكنها مصدر ديناميكي لخلق المعاي، وعليه فالمعرفة باللغة وحدها لا تكفي لتعلمها، بل لابد من توظيفها بشكل تواصلي، يحقق الكفاءة التواصلية لدى الطلاب (Nunan, 2006).

فالمهمات التعلمية تعزز الطريقة التواصلية لتعليم اللغات، وهي طريقة تهدف إلى تنمية قدرة المتعلم على استخدام اللغة في التواصل الطبيعي، سواء في التفاعل مع الآخرين، أو تبادل الأفكار والمعلومات. وتقوم هذه الطريقة على النموذج الوظيفي للغة ونظرية الكفاءة التواصلية التي تعني قدرة الفرد على استعمال اللغة بشكل تلقائي، مع توفر حس لغوي يميز به الفرد بين الوظائف المختلفة للغة في مواقف الاستعمال الفعلي. وبناء على ذلك فإن اللغة تكتسب من خلال التواصل؛ بمعنى أن المتعلم يكتشف النظام اللغوي حين يمارس الأنشطة التي يتعلم منها كيفية التواصل باللغة المعنية، وليس من خلال تعلم الأنظمة اللغوية ثم استخدامها في عملية التواصل (الهاشمي, 2011).

إن توظيف المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية يعود بفوائد على المتعلم، تتجاوز تعلم اللغة الإنجليزية إلى تعلم مهارات اجتماعية، إذ يعمل توظيف المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية على بناء مهارات اجتماعية بين الطلبة كالتعاون والمشاركة الوجدانية وتبادل الدعم الاجتماعي والتفاعل مع الأقران خلال إنجاز المهمة، إذ أن لتنمية المهارات الاجتماعية أهمية حيوية في برامج تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وكلغة أجنبية، فاكتساب هذه المهارات مهم كغاية فى حد ذاته، لأنها تمكن طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من الفهم الناجح للغة المتحدثة، كما تعد وسيلة لتحقيق غايات أخرى لأنها تساعد المتعلمين عند اكتسابها إلى دعم مهارات التحدث لديهم في مواقف التواصل الاجتماعي (هلال, 2006).

ويرجع الاهتمام بالمهارات الاجتماعية لأنها تعد أحد أشكال التغيير المطلوب إحداثه في التعليم؛ بهدف إعداد الطالب للحياة في المجتمع المحلي بصفة خاصة، والمجتمع العالمي بصفة عامة، ومن مبررات اهتمام النظم التعلمية بالمهارات الاجتماعية أنها تقدم مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الطالب، وما يتصل بها من معارف واتجاهات وقيم، يكتسبها الطالب بصورة مقصودة ومنظمة، عن طريق ممارسة مجموعة من الأنشطة التعلمية والتطبيقات العملية؛ ليتحقق من خلالها بناء متكامل لشخصية الطالب (قشطة، 2008).

إن نجاح الطالب في اكتساب وتطوير المهارات الاجتماعية لديه يزيد من قدرته على الاندماج مع جماعة الأقران، وإقامة تفاعلات اجتماعية ناجحة، مما يؤدي إلى اكتساب المزيد من الخبرات الاجتماعية التي تحقق نمواً اجتماعياً سليماً (ياغي، 2008).

وفي ضوء ذلك تولدت الرغبة لدى الباحثة في الكشف عن أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر واكتسابهن للمهارات الاجتماعية واتجاههن نحو اللغة الإنجليزية.

مشكلة الدراسة

بالرغم من أهمية تنمية المهارات التعلمية في اللغة الإنجليزية، إلا أن المتأمل في واقع تعليم اللغة الانجليزية كلغة ثانية في المملكة الأردنية الهاشمية يجد أن الطلبة يواجهون مشكلات متعددة في التواصل بهذه اللغة، ولذلك تكثر الانتقادات الموجهة إلى مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب التدريس المتبعة في تعليمها، كالتركيز على عملية نقل وحفظ المعلومات بدلاً من التركيز على توليدها واستعمالها، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Nofal, 2011) التي كشفت أن هناك ضعفاً في مهارات

اللغة الإنجليزية وخصوصاً التعبير الشفوي والكتابي بسبب مناهجها وطرائق تدريسها، كما كشفت نتائج دراسة (Huwari & Al-Khasawneh, 2013) أن هناك ضعفاً عاماً لدى الطلبة العرب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية، ونتائج دراسة (Al-Nashash, 2007) التي كشفت أن طلبة المرحلة الأساسية في الأردن الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، يواجهون صعوبات واضحة عند توظيفهم للغة, حتى على مستوى الفهم للنص المتحدث, وبالإضافة إلى ذلك فإن الأساليب التدريسية الحالية لا تثير دافعية الطلبة والفهم الفعال لديهم, مما ينعكس بدوره بصورة سلبية على اتجاهاتهم نحو اللغة الإنجليزية, وبالتالي تدني تحصيلهم فيها .

كما كشفت دراسة (AL-Zurkan, 2005) أن معلمي اللغة الإنجليزية يواجهون صعوبات في تدريس مهارات التعبير الشفوي للمرحلة الأساسية في الأردن، فهي لغة لا تستخدم إلا في الغرفة الصفية، ولا ينقل الطلبة تعلمهم للمجتمع الذي يعيشون فيه.

فالملاحظ اهتمام الاتجاهات الحديثة في التربية بوظيفية التعليم وإعطائها أدواراً فاعلة للمتعلمين, وهذا ما ينبغي أن يكون في مناهج اللغة الإنجليزية من خلال خروجها من نطاق التركيز المباشر على استخدام القواعد وحل التمارين فقط, إلى الدائرة الأوسع والأهم ألا وهي مهارات التحدث والكتابة باللغة الانجليزية. ومما لا يدع للشك مجال أن هذه المهارات تتطلب وبشكل رئيس أن يعطى المتعلمون فرصاً للقيام بمهمات تعلمية وأدوار تعزز من فهمهم, وتزيد من قدرتهم على التواصل واكتساب مهارات اجتماعية تفيدهم في مواجهة عقبات حياتهم اليومية مما يساعد في تشكيل اتجاهات ايجابية نحو اللغة الانجليزية, وزيادة التحصيل في هذه اللغة. لذا أوصت العديد من الدراسات مثل دراسة (Al-Nashash, 2007) ودراسة (Bugler and Hunt, 2002) بضرورة توظيف طرق التدريس الحديثة, وتبني برامج تعليمية قائمة على الأنشطة المتنوعة والطرق الحديثة في التدريس والمهمات التعلمية, لتكوين اتجاهات ايجابية نحو المواد الدراسية المختلفة وخصوصا اللغة الانجليزية.

وقد لاحظت الباحثة وجود ضعف عام في مهارات اللغة الإنجليزية خلال عملها كمعلمة لمبحث اللغة الإنجليزية، متمثلة بضعف الطالبات على استيعاب النصوص المقروءة أو المسموعة، وعدم القدرة على الكتابة باللغة الإنجليزية بشكل سليم، أو توظيفها في المحادثة خلال المواقف الصفية، مما دفع الباحثة لإجراء دراسة للكشف عن أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في اللغة الانجليزية، واكتسابهن للمهارات الاجتماعية واتجاهاتهن نحو اللغة الإنجليزية.

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي واكتسابهن للمهارات الاجتماعية واتجاهاتهن نحو اللغة الانجليزية؟

وقد تفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي؟

السؤال الثاني: ما أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمهارات الاجتماعية؟

السؤال الثالث: ما أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في اتجاه طالبات الصف العاشر الأساسي نحو مبحث اللغة الإنجليزية؟

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لبرنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي.

الفرضية الثانية: لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لبرنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمهارات الاجتماعية.

الفرضية الثالثة: لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لبرنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في اتجاه طالبات الصف العاشر الأساسي نحو مبحث اللغة الإنجليزية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية اكتساب اللغة الإنجليزية وتعلمها، تلك اللغة التي أصبحت جسراً للتواصل بين الشعوب، حيث يتطلب تعلمها استخدام طرق واستراتيجيات تعمل على تسهيل اكتسابها وتوظيفها، والانتقال في تعليمها من التلقين وحفظ التراكيب والقواعد إلى توظيفها في سياقات

تواصلية اجتماعية، تعزز اكتساب المهارات الاجتماعية، وتحسن اتجاهات الطلبة نحوها، ويمكن أبراز أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

1- تفيد الدراسة مصممي مناهج اللغة الإنجليزية من حيث توفير نماذج تدريسية يمكن تضمينها في كتب اللغة الإنجليزية.

2- تقدم الدراسة نموذجاً تدريسياً قائماً على المهمات التعلمية في اللغة الانجليزية، حيث يضع هذا النموذج الطالب في محور العملية التعلمية، ويحرر طاقاته ويجعله مسؤولاً عن تعلمه وعن تنفيذ المهمة الموكل بها.

3- تقدم الدراسة أدوات قياس كالاختبار والاستبانة وهي أداوت محكمة تصلح للتطبيق وقياس تحصيل الطلبة واتجاهاتهم.

4- قد تفيد نتائج الدراسة معلمي اللغة الإنجليزية في تصميم دروس قائمة على المهمات التعلمية، بحيث تركز على توظيف التواصل واستخدام اللغة الإنجليزية أثناء تأدية المهمات التعلمية، مما قد يطور مهارات المحادثة والاستماع لديهم.

حدود الدراسة ومحدداتها

يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة على مجموعة من المحددات منها:

- أفراد الدراسة هن طالبات الصف العاشر الأساسي بمديرية تربية لواء الشونة الجنوبية.

- استخدمت الدراسة الأدوات الأتية: (استبانة الاتجاهات، وبطاقة ملاحظ للمهارات الاجتماعية، والاختبار التحصيلي في اللغة الإنجليزية) لذلك فإن نتائج هذه الدراسة مرهونة بدرجة صدق وثبات تلك الأدوات.

- طبقت الباحثة برنامجًا تدريسيًا قائماً على المهمات التعلمية في الوحدة الخامسة (Exploring Wild life)، والوحدة السادسة (Planning a Trip) من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي.

- أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2015/2014.

التعريفات الإجرائية

التحصيل: يعرف التحصيل إجرائياً في هذه الدراسة بأنه مقدار ما تكتسبته طالبة الصف العاشر الأساسي من معارف وخبرات ومهارات واتجاهات في اللغة الإنجليزية، نتيجة مرورها بمواقف وخبرات تعليمية، وقد تم قياسه من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار اللغة الإنجليزية الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

الاتجاه: ويعرف إجرائياً بأنه تعبير الطالبة عن شعورها أو موقفها من مبحث اللغة الإنجليزية، وتم قياسه من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاتجاه الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

المهمات التعلمية: وتعرف إجرائياً بالخطوات المنظمة والمتسلسلة: قبل المهمة، المهمة، التخطيط، التقرير، التحليل، الممارسة، التي تقوم بها طالبة الصف العاشر الأساسي لإنجاز المهمة التعلمية الموكلة بها ضمن مجموعة العمل في حصص اللغة الإنجليزية.

المهارات الاجتماعية: وتعرف إجرائياً بأنها قدرات اجتماعية تحتاجها طالبات الصف العاشر الأساسي لتبادل الأفكار والتواصل الناجح مع متطلبات المواقف الاجتماعية في الحياة، والتي تم الكشف عن مدى اكتسابها من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة على بطاقة الملاحظة التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتضمن هذا الفصل مجالين رئيسين هما: الإطار النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة. حيث يشتمل الإطار النظري على أربعة محاور رئيسة وهي: المهمات التعلمية، والمهارات الاجتماعية، والتحصيل، والاتجاهات، وتشتمل الدراسات السابقة على عرض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، والتعقيب على تلك الدراسات.

المحور الأول: المهمات التعلمية في اللغة الإنجليزية

شهدت المجالات التربوية تغيرات واضحة في عملية التعليم والتعلم، وأصبح من المعتاد أن نجد معلمي اللغة الإنجليزية يدرّسونها للطلبة كنشاط اتصالي، بعد أن كان تدريس اللغة عبارة عن تلقين لمعارف نظرية، وأصبح الهدف الرئيس من مقررات اللغة الإنجليزية تنمية الكفاءة الاتصالية اللغوية من خلال بناء أنشطة لغوية تظهر الجوانب الوظيفية للغة المكتسبة، فلا يمكن تعلم لغة إلا من خلال ممارسة النشاطات اللغوية في مواقف واقعية، وهو ما يوفره مدخل المهمات التعلمية؛ الذي يقوم على بناء مهمات يقوم الطلبة بإنجازها من خلال توظيف اللغة المُتعلمة (Dal, 2010)، ولكي يجيد المتعلم استخدام اللغة كأداة للتخاطب لابد من إتقان مهارات اللغة، ولإتقان المهارات اللغوية لابد من تعريض الفرد تعريضاً كافياً للغة بما يتناسب ومستوى نضجه واستعداده، فكلما اتسع مجال تعرض المتعلم للغة المستهدفة، استطاع أن يتعلمها بصورة أسرع.

إن استخدام النهج البنائي تدريجياً منذ بداية الثمانينات، فرض البحث عن طرق ومداخل وأساليب للتدريس تركز على مهارات الاتصال بدلاً من التركيز على القواعد، ومن بين هذه المداخل، مدخل المهمات التعلمية، حيث يستخدم هذا المدخل في تدريس المهارات التواصلية في اللغة الانجليزية (Shank & Cleary, 1994).

وتعد اللغة من أبرز السمات الإنسانية، فمن خلالها استطاع الإنسان أن يبني الفكر والثقافة، كما أنها تساعده في التعبير عن حاجاته، فاللغة والإنسان والحضارة عناصر متفاعلة مع بعضها البعض منذ نشأة الإنسان على الأرض، وكلما زاد تمكن الفرد من مهارات اللغة كلما زاد رقيه وتفاعله مع جميع عناصر المجتمع بوعي ومهارة عالية، لذلك فإن أي مجتمع يهتم باللغة ويهتم بكل أساليب تطويرها يستطيع أن يقود أفراده نحو تطوير مستويات الإبداع والابتكار وتحقيق النجاح في كل مجالات رقيه وازدهاره (دمياطي، 2012).

إن إتقان اللغة يمكن الفرد من استعمالها استعمالاً سليماً في نقل الأفكار والمشاعر، والتعبير عنها وتوصيلها إلى الآخرين، وتنمية المقدرة على التذوق الأدبي للأعمال الأدبية، وإدراك مواطن الجمال فيها، لتصل إلى درجة النقد والمفاضلة فيما بينها، كما تساهم في تنمية الخيال، والوقوف على ما في الأدب من روائع الكلام ومآثر الآداب (الحشاش، 2009)، لذلك فإن الطالبات اللواتي يجدن استخدام اللغة الإنجليزية، هن الأكثر تفاعلاً مع اللغة، والأكثر تذوقاً لمعانيها، والأسرع وصولاً للأفكار الرئيسة والفرعية فيها، في حين تخاف الطالبة التي تعاني من ضعف في اللغة الإنجليزية من استخدام اللغة الإنجليزية حتى في حصص اللغة الإنجليزية، فهي تمضي وقتاً في استدعاء الكلمات وترتيبها، وتخاف من التحدث مباشرة حتى لا تتوقف في منتصف حديثها باحثة عن كلمة تكمل بها أفكارها.

مفهوم المهمات التعلمية

أصبح مفهوم المهمات (Tasks) من المصطلحات الرنانة في الآونة الأخيرة ,فلم يبقى مجال الا ودخله هذا المفهوم , فكثيراً ما يتوارد إلى أسماعنا في التجارة والتسويق وسوق العمل والصناعة والاقتصاد وحتى التعليم إذ باتت المهمة التعلمية من المفاهيم الشائعة وفيما يلي أبرز التعريفات التي أوردها الأدب النظري للمهمة التعلمية :

يعرف برابهو (Prabhu, 1987, p: 24) "المهمات التعلمية بأنها نشاط يتطلب من المتعلمين الوصول إلى نتائج تعليمية من خلال بعض العمليات التي تسمح للمعلم بضبط وتنظيم الموقف التعليمي". كما يعرف كل من عبدالوهاب ونصر (1997، ص: 209) المهمات التعلمية بأنها "ما يفعله المتعلم في الفصل الدراسي، وهو نشاط محدد ينجز عن طريق توظيف اللغة، بحيث يتم إشراك المتعلم في هذه المهمات". ويعرفها (Ellis, 2003) بأنها خطة عمل تتطلب من المتعلمين معالجة اللغة عمليًا لتحقيق مُخرج يمكن تقويمه في ضوء نقل المحتوى المقصود بشكل صحيح ومناسب، وبذلك فإن المَهمة التعلمية تستدعي الانتباه إلى المعنى، واستخدام لغة المتعلمين الخاصة. أما نونان (Nunan, 2006) فيعرف المهمات على أنها عمل صفي يؤدي فيه المتعلمون نشاطات الاستيعاب أو المعالجة أو الإنتاج أو التفاعل مع اللغة المستهدفة، بينما يوجهون انتباههم نحو استخدام معرفتهم النحوية بهدف التعبير عن المعنى، على أن تكون الغاية نقل المعنى وليس معالجة الصيغة اللغوية، وينبغي أن تكون المَهمة حدثًاً تواصليًا في كل مراحلها. ويعرفها براندن (Branden, 2006, p: 4) بأنها "نشاط يقوم به الشخص لتحقيق هدف معين باستخدام اللغة".

من خلال استعراض التعريفات السابقة للمهمات التعلمية يمكن استخلاص ما يأتي:

- المهمة عبارة عن نشاط أو عمل له هدف ومضمون وخطة يسير وفقها.
- المهام تمثل عناصر فرعية لمهمة أكبر.
- المهمة تتميز بالتسلسل والتدرج من البساطة إلى التعقيد، وهو ما يتوافق مع النمو اللغوي الطبيعي.

وترى الباحثة أن المهمات التعلمية هي نشاط تواصلي محدد, يتم إنجازه من خلال معالجة اللغة المستهدفة عملياً وتوظيفها لتبادل الأفكار والتعبير عن المعنى.

كما وترى الباحثة أن استخدام مدخل المهمات التعلمية في تعليم اللغة الإنجليزية يعد من المداخل الحديثة في تعليم اللغة، وتنبع فكرته من أن اللغة ليست مجرد نظام من القواعد، ولكنها مصدر ديناميكي لخلق المعاني؛ وعليه فالمعرفة باللغة وحدها لا تكفي لتعلمها، بل لابد من تطبيقها بشكل تواصلي من خلال مهمة تعلمية مخطط لها لتحقيق وظيفية اللغة؛ كما يتبين من خلال التعريفات السابقة أن هذا المدخل يهدف إلى تنمية المهارات التواصلية لدى الطلاب.

التطور التاريخي لمدخل المهمات التعلمية

اكتسب مدخل المهمات التعلمية أهمية كبيرة لدى الباحثين في مجال تعليم وتعلم اللغات منذ العقد الأخير من القرن العشرين، وأثار هذا المدخل مناقشات علمية زادت من البحوث النظرية حول هذا الموضوع، ومع ذلك فالبحوث التجريبية لم تلقى نفس الاهتمام، بسبب صعوبات تطبيق هذا المدخل داخل الفصل (دمياطي، 2012)، فالطالب يستخدم اللغة المتعلمة لتحقيق غاية معينة، لذلك فإنه قليلاً ما يلتفت إلى الصيغة اللغوية، بل يتركز انتباهه على المعنى الذي يود إيصاله، في حين تحدث عملية انتقاء الصيغة اللغوية- بما في ذلك اختيار الكلمات والربط بينها في جمل وعبارات- بشكل عفوي، وفق المعنى المراد نقله، وتبعًا للمهارة في استخدام اللغة (المرسي، 2012).

لقد شهد عقدا السبعينات والثمانينات تغييرات مهمة في ميدان تعليم اللغات، وقد استقطبت الطريقة التواصلية في تدريس اللغات اهتمام المعنيين بهذا الميدان، وتم بناء الكثير من المواد التعلمية على شكل مواد تساعد المعلم والطالب في البداية، ثم أصبحت على شكل سلاسل من الكتب التعلمية، وازداد ارتباط الطريقة التواصلية بالنماذج التعلمية المبنية على المعنى، والتي توجه تعليم اللغات نحو تنمية القدرة على التواصل باعتبارها الغاية الأساسية (Skehan, 2007).

ويبين سانشيز (Sanchez, 2004) أن ظهور مدخل المهمات التعلمية ارتبط بمشروع بانجالور (Bangalore Project) الذي بدأه برابهو (Prabhu) عام 1979 – الذي ورد ذكره سابقاً- وأكمله في 1984، فقد استخدم مصطلح "المهمة" ليدل على نوع محدد من الأنشطة الصفية، التي تتسم بالتركيز على المعنى وإعطاء الأهمية لعمل أشياء معينة بدلاً من التركيز على المحتوى، مستنداً على أن تنمية الكفاءة اللغوية يحتاج إلى إيجاد ظروف ينشغل فيها المتعلم بعملية التواصل، دون تضييق لفرص الممارسة، وقد أكد برابهو أنه لا بد من النظر إلى التواصل على أنه فهم المعنى أو نقله، وأن نمو الكفاءة التواصلية يمكن أن يتحقق من خلال الأنشطة التي تركز على المعنى، وفي الوقت ذاته تنمو الكفاءة النحوية تلقائيًا من خلال عملية التنظيم الذاتي، ومسؤولية المعلم الأساسية هي إيجاد الظروف التي تسمح للمتعلمين بممارسة مواقف لغوية ذات معنى.

وقد تطور استخدام مدخل المهمات التعلمية في تعليم اللغة الثانية خلال العقدين الأخيرين من القرن المنصرم، وكان ذلك ردة فعل تجاه ممارسات تعليم اللغة المعتمدة على المعلم والمتمحورة حول الشكل اللغوي، واستقطب تعليم اللغة القائم على المهمات التعلمية اهتمام الباحثين في اكتساب اللغة الثانية، ومصممي المناهج، والتربويين، ومؤسسات إعداد المعلمين، ومعلمي اللغات في مختلف أنحاء العالم (الهاشمي، 2011).

الفلسفة التي يقوم عليها مدخل المهمات التعلمية

يعد مدخل المهمات التعلمية من المداخل الحديثة في اللغة، وتقوم فكرة المهمات التعلمية على أن اللغة ليست مجرد نظام من القواعد، ولكنها مصدر ديناميكي لإيجاد المعاني؛ وعليه فالمعرفة باللغة وحدها لا تكفي لتعلمها، بل لابد من تطبيقها بشكل تواصلي يحقق وظيفية اللغة (المرسي، 2012).

يرى برابهو (Prabhu, 1987) أن تعليم اللغة يتلخص في إجراءين، هما:

أ- الإعداد: ويشير إلى تعليم الطالب المعارف والمهارات اللغوية التي يحتاجها فيما بعد في ممارسة حياته اللغوية، ويمثل تعليم النحو والبلاغة نمطين من الإعداد اللغوي.

ب- التمكين: ويشير التمكين اللغوي إلى تزويد المتعلمين بفرص التفاعل اللغوية من خلال مواقف واقعية تنمو عن طريقها الكفاءة اللغوية، وهذا المدخل يهدف إلى تسليح المتعلم بالقدرات اللغوية التي تمكنه من مواجهة المواقف المستقبلية وإشباع حاجاته اللغوية في المواقف المستقبلية.

أصبح من المعتاد حالياً لدى معلمي اللغة الإنجليزية ممارسة اللغة كنشاط اتصالي بعد أن كانت معارف نظرية يتم تعلمها بالتلقين، وقد جرى بناء مقررات اللغة الإنجليزية ودليل المعلم في المملكة الأردنية الهاشمية بطريقة تعمل على تنمية الكفاءة الاتصالية اللغوية من خلال الأنشطة اللغوية المرفقة، فلا يمكن تعلم اللغة الإنجليزية دون بناء مواقف اجتماعية داخل الغرفة الصفية، بحيث يقوم الطلبة بتوظيف ما اكتسبوه من كلمات وجمل وأنماط لغوية خلال ممارسة النشاطات اللغوية في المواقف الاجتماعية، ويمكن لمدخل المهمات التعلمية أن يوفر هذه البيئة الاجتماعية التواصلية بفاعلية عند توظيفه في تدريس اللغة الإنجليزية (Alnashash, 2007).

خصائص المهمات التعلمية:

يتميز مدخل المهمات التعلمية بالجانب التطبيقي الذي يبرز الناحية الوظيفية للغة الانجليزية، فهو يقوم على جعل الطالب محوراً للعملية التعلمية، بحيث يتحمل فيها الطلبة مسؤولية تنفيذ مهمات تعليمية محددة، مستخدمين اللغة الإنجليزية في تنفيذها، فغاية استخدام اللغة الإنجليزية وتعلمها هو التواصل وتبادل الأفكار، وهو البيئة الطبيعية التي تُكتسب فيها اللغة وتنمو مهاراتها، فالمهمات التعلمية هي نموذج يوظف بشكل جدي مبادئ التواصل في تعلم اللغات، فالطلبة يبنون فهماً من خلال استخدام مهارات محددة وإستراتيجيات وإجراءات تتضمن مناقشات تتخللها كلمات ومصطلحات لتبادل الأفكار وتفسيرها، والتعبير عن قبول الرأي الآخر أو رفضه، وتلخيص ما قاله طالب آخر، والتحقق من فهم الآخرين لما يُقال، وبمعنى أدق فهذا النموذج يوجه الطلبة إلى استخدام وتطوير اللغة من خلال التواصل أكثر من تعلم قوالب لغوية وحفظها، فالطالب في هذا النموذج يصب جل اهتمامه في أنهاء المهمة الموكل بها باستخدام اللغة دون التركيز على شكل الجملة المستخدمة في التعبير عن المهمة (Willis and Willis, 2001).

كما تتصف المهمات التعلمية بالخصائص الآتية:

1. المهمات التعلمية هي خطة عمل: بمعنى أن المهمات التعلمية تحدد المواد التعلمية اللازمة، والإجراءات المناسبة لإنجاز المهمة، فإن اختلف النشاط الفعلي مع المخطط له، فقد لا ينتج عن المَهمات التعلمية سلوك تواصلي.
2. تركز المَهمات التعلمية أساساً على المعنى: أي أنها تسعى إلى دمج المتعلمين في توظيف اللغة عمليًا؛ لتنمية الكفاءة اللغوية من خلال التواصل، ولذلك لا بد أن يتطلب إنجاز المهمات التعلمية تبادل المعلومات أو الآراء أو إبداء الأسباب، وأن تسمح المهمة التعلمية للمتعلمين

باختيار المصادر اللغوية وغير اللغوية اللازمة للانتهاء من المهمة، وألا تحدد الصيغة اللغوية التي ينبغي استخدامها.

3. تتضمن المهمات التعلمية عمليات استخدام اللغة في مواقف واقعية: فهي تتطلب القيام بأنشطة لغوية مشابهة بالمواقف اللغوية الحقيقية، كتعبئة نموذج ما، وقد تتطلب القيام بأنشطة لغوية مصطنعة، كتحديد الفروق بين صورتين متشابهتين.
4. تتضمن المَهمات التعلمية واحدة من مهارات اللغة الأربع: فقد تتطلب خطة إنجاز المَهمة من المتعلم المتعلم الاستماع إلى نص أو قراءته وتوضيح ما فهمه منه، أو إنتاج نص شفهي أو مكتوب، أو توظيف مزيج من مهارات الاستقبال والإرسال، وقد تتطلب المهمة استخدام اللغة الحوارية أو مجرد الحديث إلى النفس.
5. تتطلب المَهمات التعلمية عمليات عقلية: بمعنى أنها تحتاج إلى توظيف عمليات مثل الاختيار، والتصنيف، والترتيب، والتعليل، وتقويم المعلومات، وتعزز هذه العمليات استخدام اللغة ولا تحدده.
6. تشترط المَهمات التعلمية الوصول إلى مُخرج محدد واضح: ففي المهمات التعلمية يُعد الوصول إلى مخرج محدد غاية النشاط بالنسبة إلى المتعلمين، وعن طريقه يمكن تحديد انتهاء المتعلمين من النشاط (Ellis, 2003, P: 9-10).

ويلخص سكيهان (Skehan, 1998) خصائص المهمات التعلمية كما يأتي:

1. المعنى أساسي بالنسبة للمهمات التعلمية.
2. لا يُعطى المتعلمون معاني جاهزة لاجترارها.
3. للمَهمات التعلمية علاقة ما مع المواقف الواقعية لاستخدام اللغة.
4. الأولوية للإنجاز التام للمهمات التعلمية.
5. تقوّم المَهمات التعلمية في ضوء المُخرج.

إن استخدام اللغة وتعلمها في بيئة مدخل المهمات التعلمية يتصف بثلاث خصائص: أولاها وجود حاجة تدعو إلى استخدام اللغة في عملية التواصل، وثانيها إعطاء الأولوية للمعنى وليس للصيغة اللغوية، وثالثها تفاعل مهارات اللغة الأربع (الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة) وتكاملها، فلا يُمارس أي منها غالبًا بمعزل عن المهارات الأخرى، ويقدم مدخل المهمات التعليمة حلولاً عملية لمشكلة تعلم اللغة، فقد تم استخدام هذا المدخل في كثير من دول العالم في تعليم اللغات؛ مما جعل

مصطلح مدخل المهمات مصطلحاً مألوفاً في المؤسسات التي تدرس اللغات لما يمتاز به من الخصائص الآتية:

أ- السياقية: يقدم مدخل المهمات التعلمية الوحدات اللغوية الجديدة وفق سياقات ذات معنى تجعل تعلمها ذا قيمة في حياة الطالب.

ب- الاجتماعية: يهيئ مدخل المهمات التعلمية الفرصة لممارسة الاتصال بين المتعلمين في سياق اجتماعي واقعي مباشر.

ج- البرمجة: يوظف مدخل المهمات التعلمية المحتوى اللغوي الذي سبق تعلمه في محتوى لغوي جديد، بطريقة متصلة، حيث يربط التعلم السابق بالتعلم اللاحق.

د- الفردية: يقدم مدخل المهمات التعلمية المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح لكل متعلم بشكل منفرد من جني الفائدة، فلا يهمل حق الفرد في التعلم بحجة الاهتمام بالجماعة.

هـ- التنوع: تتنوع طرائق عرض المحتوى اللغوي الجديد واساليبه (الدليمي والوائلي ,2005).

وترى الباحثة أن خصائص المهمات التعلمية تتمثل في أنها نشاط ذو إجراءات محددة تتفق فيه الطالبات والمعلمة على إنجاز هدف محدد باستخدم مهارات اللغة الإنجليزية في مواقف اجتماعية مشابهة للواقع الذي يمارسها الناس في حياتهم اليومية، بحيث يوجه اهتمام المتعلمين إلى نقل المعنى واستيعابه، بهدف الوصول إلى مخرج محدد.

أهمية استخدام مدخل المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية

تكمن أهمية استخدام مدخل المهمات التعلمية في التدريس بشكل عام وفي تدريس اللغة الإنجليزية بصفة خاصة لما يتميز به من إيجابيات، والتي تتمثل في ما يأتي:

- تسهم في تحسين عمليات الفهم لدى الطالبات العاديات والطالبات اللاتي لديهن صعوبات في التعلم.
- تزيد من دافعية الطالبات، ورغبتهن في القراءة، وتشجع الضعاف منهن على المشاركة .
- تسهم في اكتساب المفردات والتركيب بسهولة ويسر.
- تزيد من انتباه الطالبات وتركيزهن.

- تنمي القدرة لدى الطالبات على ضبط عمليات تفكيرهن.
- تدعم ثقة الطالبات بأنفسهن وتشعرهن بالقدرة على الإنجاز.
- توفر فرصاً أمام الطالبات لممارسة أنشطة التعلم، والاكتشاف.
- توفر تغذية راجعة وتعزيزًا لاستجابات الطالبات.
- توفر بيئة تعلم أكثر ثراء ولا تعتمد على طريقة واحدة.
- تهتم بالتقويم البنائي والختامي (المرسي، 2012؛ دمياطي، 2012).

عناصر المهمات التعلمية

لتدريس موضوعات اللغة وفق مدخل المهمات التعلمية، يتم تقسيم العمل إلى مجموعة مهمات فرعية، حيث تحلل المهمات اللغوية وفقاً لأهدافها وبيانات المدخلات والأنشطة، وظروف المكان والزمان، وأدوار كل من المعلم والمتعلم، كما يتضح من الشكل (1).



الشكل (1) مدخل المهمات التعلمية، نقلاً عن (دمياطي، 2012، ص: 41) *

* كانت هناك محاولات جدية للحصول على الأذونات الخاصة بإدراج الشكل رقم (1) من المؤلف مباشرة , ولكنها واجهت العديد من الصعوبات التي لم تمكن من ذلك .

وتتحدد عناصر المهمات التعلمية بستة عناصركما يأتي :

1- الهدف: وهو الغاية التعلمية من المَهمة، مثل: ممارسة القدرة على وصف الأشياء بدقة، إعطاء فرصة لاستخدام ضمائر الربط. وتسعى المَهمة إلى جعل المتعلم يستخدم اللغة مركزًا على المعنى.

2- المعطيات: وهي المعلومات الشفهية وغير الشفهية المتضمنة في المَهمة، كالصور، والخارطة، والنص المكتوب.

3- الشروط: وهي طريقة تقديم المعلومات، كأن تكون المعلومات مقسمة بين الطلبة أو مشتركة، أو كيفية استخدامها بشكل متقاطع أو متباين.

4- الإجراءات: وهي الإجراءات المنهجية التي يجب اتباعها في أداء المَهمة، فالإجراءات قد تكون ثنائية أو جماعية، وقد يكون وقت تنفيذ المَهمة محدد أو غير محدد.

5- المُخرج: وهو نتيجة أداء المَهمة، فقد يكون المُخرج إكمال جدول، أو قائمة بالفروق بين صورتين، أو قصة. وقد يكون المُخرج مفتوحًا باحتمالات متعددة، أو مغلقًا لا يسمح إلا لنتيجة صحيحة واحدة فقط. إن الهدف الحقيقي من المهمة ليس الوصول إلى المُخرج، بل استخدام اللغة بطريقة تنمي تعلم اللغة، وقد لا يبدو المُخرج مهمًا من الناحية التعلمية، لكن المهم هو العمليات العقلية واللغة المستخدمة في الوصول إليه. ولذلك يجب أن يكون الحكم على أداء المَهمة معتمداً على قدرة المتعلم على إظهار نوع الاستخدام اللغوي الذي يساعد على تطوير تعلمه للغة.

6- العمليات: وهي العمليات اللغوية والعقلية التي يفترض أن يتطلبها تنفيذ المهمة، مثل الاختيار والتعليل والتصنيف وترتيب المعلومات وتحويلها من شكل إلى آخر، وتختلف المهمات في مستوى تعقيدها وفقًا لما تتطلبه من عمليات عقلية. (Ellis, 2003) .

الأمور التي يجب مراعاتها عند إعداد المهمات التعلمية

يتطلب تنفيذ المهمات التعلمية في الغرفة الصفية إدراك المعلم أن المهمة التعلمية ليست هدفاً بحد ذاتها، فهي وسيط أو بيئة حاضنة لتبادل اللغة والتعبير عما يقوم به الطلبة، كما أن هناك مجموعة من الأمور التي يجب أن تراعى عند إعداد وبناء المهمات التعلمية وفيما يلي بعضها:

- تنوع المهام: وهي من أهم الأمور التي يجب مراعاتها، وذلك لكي يبقى الطالب مندمجاً في أداء كل مهمة، بحيث تكون المهمات التعلمية مشوقة وجذابة، وتبتعد عن الرتابة والملل، كأن توظف المعلمة التعلم باللعب والمسابقات، واستخدام الحاسوب.

- مستوى الصعوبة: وهو مستوى التحدي المرتبط بالمهمات التعلمية، ويعد من المصادر الكامنة لتعزيز الطلبة وتوجيه الهدف، شريطة أن يتناسب مستوى التحدي مع قدرات الطلبة.

- التعدد أو الاختلاف، حيث لا تغفل المعلمة عن تنويع المحتوى المعرفي للمهمة التعلمية بما يلبي حاجات الطلبة، فقد تشتمل المهمات التعلمية على المحادثة، أوكتابة فقرة، أو الاختيارمن متعدد، أو التكملة أو إعادة الترتيب.

- المعنى: ولا بد للمهمة أن يكون لها معنى أو مغزى يدركه الطلبة، ويجب أن يكون للمهمة قيمة تدفعهم للإنجاز، المهمة التي تزيد من فهم الطالب لذاته، وتشكل بالنسبة له معنى تكون مشوقة، وتدفعه للإنجاز (Ames, 1992؛ المرسي، 2012).

مراحل تنفيذ المهمات التعلمية

يسعى المعلم إلى تنظيم تنفيذ المهمات التعلمية في مراحل متتابعة للتأكد من استثارة دافعية الطلبة نحو المهمة، وقيامهم بتوظيف المخزون اللغوي لديهم في تبادل الآراء والأفكار، فتنظيم مراحل تنفيذ المهمات التعلمية يعمل على إيجاد نوع من التحدي أو التنافس الذاتي الداخلي لدى الطالب، كما تجعله يكوّن تصورات عن قدرته مقارنة بقدرات الآخرين (Ryan & Pintrich, 1997)، ولكي يتم تنفيذ المَهمات التعلمية في دروس اللغة لا بد أن تمر بثلاث مراحل أساسية، هي:

أولاً: مرحلة الإعداد للمَهمة

وتهدف هذه المرحلة إلى تهيئة الطلبة لأداء المهمة بطريقة تحفزهم على العمل، وتساعدهم على اكتساب اللغة، ولما كان أداء المهمة يعتمد على الطلبة فلا بد من أن يتأكد المعلم أنهم يعرفون جيدًا كيف يؤدون المَهمة. ولعله من المفيد أن تتضمن هذه المرحلة توضيح المهمة، والهدف منها، وتقديم مخطط بصري لخطوات أدائها، وطبيعة المُخرج الذي تقود إليه. ومن الإجراءات التمهيدية التي قد يتخذها المعلم مساعدة الطلبة على أداء مهمة مشابهة للمهمة التي سيقومون بها، وهنا يقوم المعلم بإدارة عملية أداء المَهمة أو المثال خطوة خطوة، وتوجيه الأسئلة التي تساعد الطلبة على إنجاز هذه

الخطوات وفهمها، وفي هذه الحالة لابد أن تكون المَهمة مُهمة في حد ذاتها، وليست مجرد عرض وتوضيح للمَهمة الرئيسة التي يقوم عليها الدرس (الهاشمي، 2011).

وقد يلجأ المعلم إلى عرض نموذج للمَهمة التي سيقوم الطلاب بها، من خلال نص يوضح كيفية أداء المَهمة، مع أنشطة لتركيز انتباه المتعلمين على بعض مكونات المَهمة ومتطلبات أدائها، مثل كيفية التغلب على بعض المشكلات، وكيفية المحافظة على انسيابية المناقشة في أثناء أداء المَهمة. كما يمكن للمعلم تكليف الطلبة بالقيام بنشاط يساعدهم على القيام بالمَهمة، مثل التعرف إلى الموضوع الذي تنتمي إليه المَهمة (Furuta, 2002).

ويستطيع الطالب في هذه المرحلة أن يحدد الهدف من المهمة، والطريقة التي ستتبع في إنجازها، ويقوم بتقييم بعض العوامل التي قد تؤثر في أدائه للمهمة التعلمية، كالجهد ومقدار المساعدة الخارجية التي سيتلقاها من أقرانه أو من المعلم، وصعوبة المهمة، والظروف المحيطة به خلال أدائه للمهمة (Schunk, 1991).

إن إستثارة دافعية الطالب في هذه المرحلة، وجعله يبنى توقعات حول قدراته لإنجاز المهمة يمكن أن يؤثر إيجاباً في فاعلية الذات المدركة، حيث أن معتقدات فاعلية الذات ذات تأثير على التحصيل ومستوى الإنجاز، فالطلاب أصحاب الإحساس المرتفع بفاعلية الذات لإتمام المهمات التعلمية يعملون بجد، ويثابرون لفترة أطول عندما يواجهون الصعوبات (Carrol & Garavalia, 2004).

ثانياً: مرحلة تنفيذ المَهمة

يؤدي الطلبة المهمات التعلمية المطلوبة في هذه المرحلة بشكل ثنائي أو في مجموعات صغيرة، مع التركيز على المعنى، والسعي نحو المُخرج المطلوب، وتمنح هذه المرحلة المتعلمين الفرصة لاستخدام اللغة التي يجيدونها، دون تدخل من المعلم إلا حين تبدو الحاجة ملحة لتدخله، ويُنصح المعلم في هذه المرحلة بتجنب مقاطعة الطلبة، وترك تصويب الأخطاء اللغوية التي قد تظهر إلا إن طلب الطلبة منه ذلك. ثم يُعطى الطلبة فرصة للتخطيط لعرض ما توصلوا إليه على زملائهم وإخبارهم بطريقة إنجاز المَهمة، وبذلك تتيح المَهمة للطلبة استخدام اللغة أولًا لإنجاز المَهمة، ثم لعرض نتيجتها على زملائهم (دمياطي، 2012).

ويوجه الطالب ممارساته في هذه المرحلة نحو هدف محدد، فقد يهدف الطالب إلى التمكن من إتقان مهارة تتضمنها المهمة التعلمية، وقد يهدف إلى إنجاز المهمة التعلمية، ويُفضل أن يقوم المعلم في

هذه المرحلة يتوجيه الطلبة نحو إتقان المهارات التواصلية واستخدام اللغة أكثر من إنجاز المهمة بحد ذاتها (الهاشمي، 2011).

ويقوم المعلم في هذه المرحلة بتهيئة بيئة التعلم، ووضع الطالب أمام مهمة تعلمية تشعره بالتحدي، وإمداد الطالب بمصادر التعلم المتاحة، وإرشاده إلى كيفية الإنجاز، وملاحظة التنظيم الاجتماعي خلال تنفيذ المهمة، وبيان أهمية وقيمة اكتساب المعارف المتحققة من خلال عملية تنفيذ المهمة التعلمية (Blumenfeld, 1992).

ثالثاً: مرحلة ما بعد المَهمة

يمكن أن تتضمن مرحلة ما بعد المهمة ثلاثة أمور، أولها منح الطلبة فرصة لإعادة أداء المَهمة، وتشير نتائج الدراسات إلى أن إعادة الأداء تحسن الإنتاج اللغوي لدى المتعلمين، وتساعد على إكسابهم الطلاقة في استخدام اللغة، ولا سيما إذا تغيرت ظروف الأداء بتغير المجموعة، أو بإعادة المهمة أمام الصف بأكمله؛ إذ يُتوقع أن يساعد ذلك الطالب على محاولة تجويد أدائه اللغوي. وثانيها تقديم تقرير عن المهمة، يُلخص فيه المتعلمون المُخرج الذي توصلوا إليه، ويعرضون كيفية أدائهم للمهمة، والمشكلات التي واجهتهم، وكيفية التغلب عليها، ومدى استفادتهم منها خصوصًا فيما يخص المهارة اللغوية. وثالثها التركيز على اللغة، إذ يُعد التركيز على اللغة التي استخدمت في أداء المهمة ضروريًا لتحاشي نمو الطلاقة اللغوية على حساب الدقة؛ فبعد أن يستخدم الطلبة اللغة بشكل تلقائي لهدف تواصلي أثناء المهمة، يأتي الدور هنا للتركيز على الشكل اللغوي، ودراسته بشكل مباشر. وهنا ينبغي للمعلم لفت انتباه المتعلمين إلى الأخطاء اللغوية التي وقعوا فيها، والجوانب البنيوية والتركيبية والدلالية التي يحتاجون إلى المساعدة فيها، وذلك عن طريق تحليل هذه الجوانب، وتقديم أنشطة متنوعة للممارسة والتدريب (الهاشمي، 2011).

ويتوقف على المعلم وظروف الموقف الصفي تنفيذ هذه الإجراءات مجتمعة أو تنفيذ بعضها، بيد أنه لابد في جميع الحالات من تخصيص وقت لمناقشة بعض جوانب اللغة التي استخدمت في أثناء أداء المَهمة.

وقد بنت الباحثة برنامجها التعليمي وفق مراحل تنفيذ المهمات التعلمية مستفيدة من المراحل التي اتبعها (Keivan , 2012, P: 245)، وهي كما يأتي:

قبل المهمة:

تقدم المعلمة العنوان وتعطي الطالبات تعليمات واضحة حول ما يجب أن يفعلوه في مراحل تنفيذ المهمة التعلمية، وتساعد الطالبات على استدعاء الكلمات واللغة المناسبة والمفيدة لإنهاء المهمة، وقد تشغل شريط مسجل لأناس يقومون بنفس المهمة، وذلك لإعطاء الطالبات نموذجاً واضحاً لما هو متوقع منهن، وقد تمضي الطالبة بعض الوقت في أخذ الملاحظات والإعداد لتنفيذ المهمة.

المهمة:

تستخدم الطالبات اللغة الإنجليزية في شرح المهمة، وتحديد المطلوب، وتبادل الآراء والأفكار، كما تعمل الطالبات على أنهاء المهمة في أزواج أو مجموعات مستخدمات مصادر اللغة المتوفرة، حيث يكون دور المعلمة مراقباً وميسراً ومعززاً.

التخطيط:

تعد الطالبات تقريراً شفوياً أو كتابياً لتخبر طالبات الصف بما حدث خلال تنفيذ المهمة، وهذا يدفعهن للتدرب على ما سيقولونه أمام مجموعاتهن، وفي هذه الأثناء تتواجد المعلمة بين المجموعات في حال طلبت أحداهن نصيحة أو أرادت الاستيضاح حول الأسئلة اللغوية التي لديهن.

التقرير:

تقدم الطالبات تقريراً شفوياً أو كتابياً، حيث تختار المعلمة الطالبة لقراءة التقرير، وتنظم أدوارهن، وتعطي تغذية راجعة تصحيحية حول التقرير، حيث تشغل المعلمة شريط تسجيل للآخريات اللواتي يقمن بنفس المهمة ليقمن بالمقارنة.

التحليل:

تركز المعلمة على بعض مقاطع النصوص المسجلة ذات العلاقة بمهام الطالبات لتحليلها، وقد تطلب من الطالبات التركيز على بعض الأشياء في النص المسجل، وقد تركز المعلمة على اللغة التي استخدمتها الطالبات خلال التقرير لتحليلها.

الممارسة:

أخيراً تختار المعلمة بعض التراكيب والأنماط لممارستها حسب الحاجة، حيث يتم تحديد التراكيب والأنماط اللغوية التي ظهرت خلال المهمة أو مرحلة التقرير، وهنا تمارس الطلبات أنشطة إضافية لزيادة ثقتهن، ولأخذ ملاحظات حول الأنماط والتراكيب المفيدة.

دور كل من المعلم والطالب في مدخل المهمات التعلمية

يقوم المعلم بأدوار متعددة في المدخل القائم على المهمات التعلمية في تعلم اللغة وتعليمها، فهو من يختيار المهمات التعلمية المناسبة لقدرات الطلبة وخصائصهم النمائية، ويعمل على ترتيبها، وتهيئة الطلبة لأداء المهمات التعلمية، واستثارة دافعيتهم، وتحديد الهدف من المهمة وأهمية تعلم المهارات المتضمنة فيها، ولفت انتباه الطلبة إلى الصيغة اللغوية المستهدفة خلال تنفيذ المهمة التعلمية، وتدريب الطلبة على الاستراتيجيات اللازمة لأداء المهمة، وتوجيه الطلبة في أثناء أداء المهمة، وحفز الطلبة وتشجيعهم على أداء المهمة، وتقديم المساعدة والعون عند الحاجة (الهاشمي، 2011؛ Oxford, 2006).

في حين يتمثل دور الطالب أن يتحكم في أداء المهمة؛ بمعنى أن يتحمل مسؤولية أدائها، بالتفكير في معطياتها، وتحليلها للوصول إلى السبيل الأنسب لإتمامها، وتطبيق إستراتيجيات التعلم المناسبة لإنجازها بفاعلية، وهو مطالب بالالتزام الجدي، وإبداء الدافعية والثقة في النفس، والسعي نحو الهدف، والرغبة في أداء المهمة، ويقوم المتعلم بممارسة المشاركة في العمل الجماعي أو الثنائي، وملاحظة زملائه، والتقويم الذاتي لإنجازاته (الهاشمي، 2011).

المحور الثاني: المهارات الاجتماعية

تهدف المؤسسات التربوية إلى تحقيق النمو المتكامل في شخصية المتعلم، والموازنة في الممارسات التربوية التي تعمل على تنمية الجانب العقلي، والممارسات التي تعمل على تنمية الجوانب النفسية والجسمية والاجتماعية، وكما أن الجوانب العقلية مهمة في حياة المتعلم، فأن المهارات الاجتماعية لها دور هام في مدى نجاح المتعلم في إقامة تفاعل اجتماعي فاعل مع الآخرين، وتحدد مدى قدرته على مواصلة هذا التفاعل، وإنخفاض هذه المهارات يفسر الاخفاق الذي يعانيه بعض الافراد في مواقف الحياة العملية؛ على الرغم من ارتفاع ما لديهم من قدرات عقلية.

وتركز كثير من أنظمة التعليم التقليدية على جانب المعرفة النظري بعيدًا عن الممارسة والتطبيق، حتى أضحت علاقة المتعلم بعالمه الخارجي علاقة سلبية، وباتت المعرفة قوالب مغلفة تقدّم للمتعلم بحيث يتلقى فيها ما تفرضه عليه القوى الخارجية، حتى أغفلت العديد من المواد الدراسية التي تركز على بعض المعارف، الحاجات الأخرى لدى المتعلم كالنمو العضوي والارتقاء النفسي الاجتماعي السوي التي تنشدها الأهداف التربوية، فلا تعزز اهتماماته إلا نادرًا، ولا تمثل جانبًا حيويًا يجيب عن تساؤلاته، ولا تساعده في الفهم الكافي للواقع من حوله (ياغي، 2008).

لذا بات من الضروري تعليم المهارات الاجتماعية بشكل مبكر؛ ليتمكن المتعلم من التأثير بمن حوله بطريقة إيجابية وفعالة، فاكساب الطلبة مهارات اجتماعية كتقدير مشاعر الآخرين والحساسية والتوحد معهم انفعالياً ومشاركتهم آلامهم وافراحهم، وفهم الاخرين والتواصل معهم يساهم في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، ورفع مستوى رضاه عن ذاته (يونس، 2013).

فنجاح الفرد في اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية يساعد على تحسن مهاراته في إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والسليمة والاندماج مع الأقران والاقتراب من جماعات الكبار في طمأنينة وألفة، مما يزيد من اكتساب الخبرات الاجتماعية وتحقيق النمو الاجتماعي بصورة سليمة وصحية (أنور، 2007). فالمهارات الاجتماعية تمكن الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها، كما تساعده على تجنب نشوء صراعات بينه وبين المحيطين به وحلها إن حدثت، ومواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة ومن ثم الشعور بفعاليته الذاتية، وتخفف من التوتر الشخصي الزائد والاستمتاع بالحياة (شوقي، 2003).

مفهوم المهارة الاجتماعية

يتنوع مفهوم المهارة وفق السياقات المختلفة التي تتناولها، فقد جاء تعريف المهارة في لسان العرب بأنها: " الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل" (ابن منظور، 1300 هـ: ج5، ص: 184)

ويرى شوقي (2003، ص: 19) بأنها: "نشاط معرفي أو اجتماعي، يقوم به المتعلم بسرعة وإتقان عن طريق الفهم والإدراك". وينقل حسن (2001، ص: 70) تعريف آمال صادق وفؤاد أبو حطب على أنها: "نشاط معقد، يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة، بحيث تؤدَّى بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون النشاط وظيفة مفيدة". ويعرفها جولدن سن (Goldon, 1984, P: 181) بأنها قدرة عالية مكتسبة لأداء الأنشطة المعقدة بسهولة. وترى ميهوب (1995,

ص: 33) المهارة بأنها "استعداد فطري وتتحدد بالتعلم وتصقل بالتدريب والممارسة بحيث يصبح الفرد الذي يتمتع بالمهارة قادراً على الأداء السليم.

ويمكن تلخيص عدد من خصائص المهارة استنادًا لما سبق على النحو الآتي:

1. تعتمد المهارة على عملية الفهم.
2. تحتاج المهارة وقتاً وجهداً للتعلم.
3. المهارة مكتسبة (أي متعلمة).
4. المهارة أداء وسلسلة من الحركات.
5. تتنوع أشكال المهارة (لفظية – عقلية – حسية – اجتماعية).
6. المهارة قابلة للقياس.

بناءً على ما سبق تعد المهارة: قدرة المتعلم على الأداء بدرجة كبيرة من الكفاءة والدقة والسرعة.

أما مفهوم "المهارات الاجتماعية" فيحمل في طياته عدة معان متباينة , تختلف باختلاف الأنظمة التعلمية، لكن تقرير ندوة منظمات وهيئات الأمم المتحدة، الذي انعقد بجنيف في الفترة من 6-7 نيسان من عام 1998 حول "التربية على مهارات الحياة"، يدمج ويؤلف بينها بشكل يساهم في تعزيز عملية التعلم والتعليم في هذا المجال الجديد، ويهدف إلى تنمية وتعزيز القدرات، والمهارات النفسية، والاجتماعية والحياتية بما يملّك المتعلم الكفايات المناسبة لمواجهة الحياة اليومية وتحدياتها (Tomey, 1998).

وتعرف إبراهيم (2004) المهارات الاجتماعية بأنها تلك العناصر من السلوك التي تمثل أهمية للشخص، لكي يحافظ على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وبهذا فهي تشمل مهارات عديدة: كالتعاون والمشاركة الاجتماعية والصداقة والتنافس الحر، والاستقلالية وكل عناصر السلوك التي تجعل من الفرد عنصرًا فعالًا في مجتمعه. ويعرفها إبراهيم وغصون (2010، ص: 16) بأنها "مجموعة من السلوكيات التي يصدرها الأفراد من قبيل الاستمرار في العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع أقرانهم، ومدرسيهم، وأفراد الأسرة والمجتمع المحيط". وأشار جولمان (2000، ص: 38) إلى أن المهارات الاجتماعية هي "مهارات هادفة إلى إحداث ردود فعل مطلوبة عند الآخرين، وتتضمن: التأثير، والتواصل، وإدارة النزاعات، والقيادة، واستقطاب التغيير، وبناء الصداقات والروابط، والتعاون والتنسيق وقابليات الفريق". فيما عرفت منظمة الإشراف وتطوير المنهاج الأمريكية المهارات

الاجتماعية بأنها مجموع المعارف والخبرات والقيم التي تجعل المتعلم قادرًا على فهم ذاته وإدارتها والتعبير عنها، والتكيف الإيجابي مع محيطه بطريقة تؤهله لتدبير مهام حياته بنجاح، مثل التعلم، والإنجاز، وتكوين العلاقات، والتكيف مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، مما يعزز لديه الصحة والرفاه الجسدي والعقلي والنفسي والروحي (Association of Development Curriculums and Supervision, 2005)، ويعرفها آل عارم (2012، ص: 33) بأنها "السلوكيات والمهارات الشخصية اللازمة للتعامل بثقة واقتدار مع أنفسهم ومع الآخرين ومع المجتمع وذلك باتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة وتحمل المسئوليات الشخصية والاجتماعية، وفهم النفس والغير وتكوين علاقات".

وفي إطار التعريفات السابقة لمفهوم المهارات الاجتماعية ترى الباحثة أنها قدرة المتعلم على التكيف مع نفسه ومع الآخرين من خلال وعيه بذاته وتحليل السلوك الاجتماعي والانفعالي لديه، مما يملّكه الكفايات اللازمة لإدارة الذات وضبطها، واتخاذ القرارات وحل المشكلات والتوافق مع ضغوط الحياة.

مكونات المهارة الاجتماعية:

تحظى المهارة الاجتماعية بعدة مكونات، والتي تظهر عندما يتفاعل فرد مع فرد آخر, ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه القيام بأكثر من مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو، ويمكن توضيحها كما يأتي:

أ- المكونات المعرفية

للمهارة الاجتماعية مكونات معرفية، إلا أن بعض المكونات المعرفية للمهارة الاجتماعية يصعب ملاحظتها مباشرة، خصوصاً تلك التي تشير إلى تطلعات الفرد وأفكاره وقراراته بشأن ما يجب عليه قوله أو فعله أثناء التفاعل الاجتماعي، وحيث أن الأفكار غير مرئية المشاهد؛ لذا نجد أنهم يستنتجون أفكاراً بشكل خاطئ أو صحيح من ما قاله أو فعله الشخص. وفي المهارات الاجتماعية نجد أن القدرات المعرفية تتضمن المهارة المستندة على الإدراك الصحيح لأماني أو نوايا الشخص الآخر وتلك القدرات مسوؤلة عن النجاح أو الفشل في المواقف الاجتماعية وفي حياة الشخص وتفاعله في مجتمعه.

(Arkowitz, Lichtenstein and Hino, 1975)

ب - المكونات السلوكية

تشير المكونات السلوكية للمهارة الاجتماعية إلى كافة السلوكيات التي تصدر من الفرد والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعلي مع الآخرين وتسمى تلك المكونات بالسلوك الاجتماعي. ويمكن وضع المكونات السلوكية للمهارة الاجتماعية في تصنيفين رئيسين هما:

- **السلوك اللفظي (Verbal behaviour)**: إن السلوك اللفظي للقائم بالتواصل يكون له أهمية كبرى في تقييم مهاراته الاجتماعية في مواقف التفاعل الاجتماعي فمحتوى السلوك الكلامي يعمل على نقل ما يقصده الفرد بطريقة مباشرة أكثر من أي مظهر آخر من مظاهر السلوك الاجتماعي لمكونات المهارة الاجتماعية ذات المحتوى اللفظي.

- **السلوك غير اللفظي (Non Verbal behaviour)**: يلعب السلوك غير اللفظي دوراً مهماً في عملية التواصل بين الأفراد وعلاقتهم ببعضهم وغالباً ما تكون مظاهر هذا السلوك غير اللفظي عبارة عن رسائل لها أهميتها في تقييم المهارة الاجتماعية لكل فرد عند القيام باي محادثة تتضمن محتوى كلامه (شوقي، 2003).

تصنيف المهارات الاجتماعية:

هناك أكثر من تصنيف للمهارات الاجتماعية، فيمكن تصنيفها إلى مهارات التخاطب اللفظية (الاجتماعية)، ومهارات التخاطب غير اللفظية (الانفعالية)، ويمكن تصنيف المهارات الاجتماعية وفق بعدين أساسيين للسلوك الاجتماعي والتفاعل بين الأفراد.

الأول: بعد السيطرة في مقابل الخضوع: ويعكس قدرة الفرد على توكيد ذاته.

الثاني: بعد الحب في مقابل الكراهية: ويعكس قدرة الفرد على إقامة علاقة مع الآخرين، ويتحدد السلوك الاجتماعي للفرد باعتباره محصلة للتفاعل بين هذين البعدين (حسن،2001).

كما وتصنف المهارات الاجتماعية إلى ثماني مهارات أساسية وهي:

1. مهارات المحادثة: وتتألف من مكونات عدة هي الاشتراك في المحادثة وبدء المحادثة ومواصلتها وإنهائها واستخدام نبرة الصوت المناسبة والمسافة المناسبة واتصال العين.
2. مهارات التوكيد: وتشمل التساؤل بغرض الاستفسار والإيضاح والمطالبة بالحقوق والدفاع عنها ورفض المطالب غير المعقولة وإنكارها والمطالبة بالتفاوض وإظهار اللطف والتهذيب.

3. مهارات التفاعل (تكوين الأصدقاء): وتشمل الاشتراك مع الآخرين في التفاعل الاجتماعي، ودعوتهم للعب وتشجيعهم ومدحهم
4. مهارات حل المشكلات والتغلب عليها، وتتضمن البقاء في هدوء واسترخاء والاستماع للحلول الممكنة، واختيار أفضل الحلول المتاحة، والثقة في مسؤولية الذات، ومواجهة المضايقات ومعالجتها والبعد عن الإزعاج.
5. مهارة مساعدة الذات: Self-Help وتشمل العناية بالذات (النظافة والترتيب، والعناية بالملابس (ارتداء الملابس المناسبة) وترتيب المائدة وتنسيقها والاهتمام بسلوكيات الطعام.
6. مهارة السلوكيات المرتبطة بمهام الفصل: وتشمل العناية والإصغاء للمهام وإكمالها ومتابعة التوجيهات والتعليمات وبذل أقصى جهد في إنجاز ذلك.
7. السلوكيات المرتبطة بالذات: وتشمل تقديم عائد إيجابي للذات والتعبير عن المشاعر وتقبل العائد السلبي، وتفهم النتائج.
8. مهارة المقابلة للعمل: وتشمل الاستعداد (الملابس – الاتجاه...إلخ) واليقظة والتنبيه ومهارات الاستماع والتساؤل والإيضاح والتفكير قبل الحديث(عبد الله ,1998).

فيما يصنف جولمان (2000) المهارات الاجتماعية من حيث أهميتها للفرد إلى:

1. تعلم مهارات التعلم.
2. مهارات الاستماع والتواصل الشفوي.
3. مهارات القابلية للتكيف: التفكير الإبداعي وحل المشكلات.
4. مهارات الإدارة الذاتية: تقدير الذات، وضع الأهداف، إثارة دافعية الذات، وتنمية الحياة المهنية الشخصية.
5. المهارات بين الشخصية والتفاوض والعمل الفريقي والقيادة.
6. مهارات في القراءة والكتابة والحساب.

هذا وقد بينت منظمة الأمم المتحدة للطفولة اليونيسيف United Nations Children's Fund (UNICEF) أنه لا توجد قائمة ثابتة للمهارات الاجتماعية الأساسية، لكثرتها وتعددها، فمثلاً مهارة اتخاذ القرار قد تبرز بقوة في موضوع الوقاية من الإيدز، بينما تبرز مهارة إدارة النزاع في برنامج

لثقافة السلام، وبقدر التفاعل مع المهارات الحياتية تتبلور مخرجات سلوكية قوية، وتتراوح المهارات الاجتماعية التي تتبناها المنظمة ما بين التواصل والعلاقات بين الأشخاص، وصنع القرار والتفكير الناقد، والتعامل وإدارة الذات (اليونسيف- دليل مهارات الحياة الأساسية للشباب، 2002).

أهمية المهارات الاجتماعية:

تكمن أهمية المهارات الاجتماعية في أنها أحد العناصر الأساسية في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات الاجتماعية المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والاجتماعي. وتبرز أهميتها في تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين؛ والحفاظ عليها، من منطلق أن إقامة علاقات ودية يعد من بين المؤشرات الهامة للكفاءة في العلاقات الشخصية. فالفرد يحيا في ظل شبكة من العلاقات التي تتضمن الوالدين والأقران والأقارب والمعلمين ومن ثم فإن نمو تلك المهارات ضروري للشروع في إقامة علاقات شخصية ناجحة ومستمرة معهم (السيد وشوقي وشحاته، 2003).

وتتلخص أهمية المهارات الاجتماعية فيما يلي:

1. تعتبر المهارات الاجتماعية عاملاً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمي إليها الأطفال وكذلك المجتمع.
2. تفيد المهارات الاجتماعية في التغلب على مشكلات الأطفال وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة.
3. تعتبر المهارات الاجتماعية ضرورية لكل نشاط يقوم به الإنسان إذا أنها تيسر سريان النشاط وتمكنه من القيام بتنفيذ الواجبات الصعبة والكبيرة والمركبة.
4. تكمن أهمية المهارات الاجتماعية في أنها مجال هام لعمليات التواصل والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال، كما أنها مجال هام للإرشاد النفسي وبرامج التدريب على تنمية المهارات الحياتية.
5. تبدو أهمية المهارات الاجتماعية في معرفة الفروق الفردية بين الأطفال ومعرفة القياسات السلوكية في كثير من المجالات (المجال الطبي – والقيادي – وفي مجال علم النفس الصحي، وبحوث العلاقات الزوجية، والتمريض).
6. تعلمها يؤدي إلى الاهتمام بالسلوك المسؤول.

7. تؤكد على أساليب التعلم النشط، وعلى تعميم المهارات عبر المواقف الحياتية، وعلى تنمية اتخاذ القرارات، وحل المشكلات والتواصل.

8. تهدف إلى مساعدة الطلبة على تنمية الاتجاهات والقيم والمعرفة، والأنماط السلوكية نحو الذات والآخرين، التي تتيح لهم أن يصبحوا أصحاء وأكفاء على نحو شامل: الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية والجسمية.

9. تنمي الإحساس بقيمة الذات، وتساعد الطلبة على الشعور بالفاعلية أثناء مواجهتهم لمسؤولياتهم اليومية والتحديات المختلفة (ياغي, 2008).

تعلم المهارات الاجتماعية ونظرياتها:

مما لاشك فيه أن التعلم يختلف وفق الحالات والظروف التي يحدث فيها، فليس هناك طريقة واحدة للتعلم، بحيث تتنوع صور التعلم، ومن هنا سيتم التركيز على تعلم المهارات باعتبار أنها واحدة من أنواع التعلم التي تهم العاملين في ميادين التربية.

والسؤال الذي يطرح نفسه كيف يتعلم الطفل المهارات الحياتية؟ ولماذا يتعلم الطفل المهارات الحياتية؟ وحسب رؤية ستيفنز وآخرون فإن أهمية تعلم الأطفال المهارات الحياتية والاجتماعية لا تقل عن أهمية تعلم العلوم الأخرى مثل القراءة والحساب والعلوم الأساسية الأكاديمية، وبناء عليه فمن الضرورة أن يصبح تعلم المهارات الحياتية جزءاً من المناهج الدراسية وألا نغفل ذلك لأثرها الهام في علاج المشكلات التي تنشأ بين التلاميذ (حسن، 2001).

وعلى ذلك فهناك أسلوبان لتعلم المهارات الاجتماعية:

الأول: التعلم المباشر: وفيه يتم تعلم المهارات الاجتماعية بنفس أسلوب تعلم المهارات الأكاديمية.

الثاني: التعلم غير المباشر: ويتم عن طريق استراتيجيات ثلاث هي (حسونة، 1995):

1. التعزيز الاجتماعي.
2. التوقعات المتعلقة بالنواتج المستقبلية أو التوقعات المدركة للنواتج.
3. النموذج الاجتماعي.

وتتمثل استراتيجية التعلم غير المباشر كما يرى ستيفنز في الخطوات التالية (حسونة، 1995):

1. تحديد السلوك الاجتماعي المراد تعلمه عن طريق تعريف هذا السلوك ومراحل تطوره والظروف التي تثير حدوثه.
2. تقدير الأهداف السلوكية وذلك بتقديم المهارات، وتقدير مستوى أداء الأطفال فيها، والتي تنشأ من احتياج الأطفال لها في مواقف اجتماعية.
3. تقييم مدى فاعلية استراتيجية تعلم المهارات.

وفي مجال التعلم الاجتماعي يعد باندورا (Bandura, 1981, P: 28) رائدًا في وضع نموذج للتدريب على المهارات الاجتماعية والحياتية وتعديل السلوك، حيث قدم نموذجاً يتضمن إجراءات التدريب، يبدأ هذا النموذج ويسير بالخطوات الآتية:

1. تحديد مفهوم المهارة.
2. تعريف المهارة.
3. تقديم النماذج.
4. إتاحة الفرصة للتدريب على أداء المهارة وتكرارها.
5. تصميم المهارة واستخدامها في مواقف الحياة مع تقييم الأداء المهاري بواسطة المدرب واستخدام التغذية الراجعة أو المرتدة.
6. التشجيع على أداء المهارة وإتقانها مما يؤدي إلى تدعيم الثقة بالنفس وحفظ الأداء المهاري، وذلك بواسطة الحوافز أو التدعيمات اللازمة والملائمة لتعديل السلوك.

يكتسب الفرد السلوكيات المهارية الاجتماعية المتعلمة بالتدريب والممارسة أو من خلال المشاهدة، فيما يعرف بنظرية التعلم بالملاحظة Observation Learning Theory أو من خلال المحاكاة Social Learning Through Imitation التي قدمها "البرت باندورا" وزملاؤه، فقد ركزت على ملاحظة سلوك الآخرين والمحاكاة، باعتبارهم نماذج أو قدوة للسلوك المكتسب أو من خلال النمذجة Modeling لما لها من تأثير كبير واكتساب الأنماط السلوكية شأنها شأن الخبرة المباشرة للفرد في المواقف المختلفة (عبد الحميد، 1997).

ويقوم مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على أساس أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، بمعنى أنه قادر على التعلم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها (بهادر,1996)، وهي واحدة من صور تعلم المهارات الاجتماعية، فيما تخضع هذه المهارات لمناحي سلوكية عدة، تختلف وفق رؤية الاتجاه والمدرسة التي تتبناها، فيعرفها المنحى

المعرفي على أنها سلسلة من السلوكيات، تبدأ بالإدراك الدقيق للمهارة في العلاقات الشخصية، وتتحرك نحو المعالجة المرنة لتوليد الاستجابات المحتملة البديلة وتقويمها، ثم إصدار البديل المناسب (شوقي، 2003).

دور المناهج التعلمية في تعزيز المهارات الاجتماعية في اللغة الإنجليزية

قد تغفل المناهج في بعض المجتمعات النامية عملية دمج المتعلم في الواقع الاجتماعي الحي، فتعزله عن التجربة الحسية الحياتية، وقد تكوِّن نوعاً من الاصطدام وسوء الفهم للواقع، فالمنهج غالباً يركز على زخم المعلومة متجاهلاً جانب التطبيق، ويقدم النظام الاجتماعي للمتعلم كمُعطى غير قابل للنقاش أو النقد (إبراهيم، 2004).

ومما لاشك فيه أن ابتعاد المناهج التعلمية عن الواقع المعاش والمخاطر والتوترات والصراعات بين الأفراد والجماعات في عالمنا المعاصر يشكل فارقاً في حياة المتعلم وفجوة تفاعلية، بما في ذلك زيادة حدة الصراع، والجريمة وتجارة المخدرات، وقضايا العنف المجتمعي، والتمييز الاجتماعي، وقد أدى ذلك إلى اتساع الهوة بين المعرفة المقدمة منهجياً وما يقتضيه واقع الحياة اليومية للأفراد والجماعات، وفي ضوء هذه الإشكالية ظهرت مبادرات واسعة في كثير من المجتمعات خلال السنوات الأخيرة؛ لتعليم المهارات الاجتماعية في المناهج المدرسية (ياغي، 2008).

كما برز الاهتمام بهذا المجال الجديد في كثير من اللقاءات والندوات الدولية، خاصة في إطار العمل الذي تم إقراره في منتدى التعليم للجميع في داكار عام 2000، الذي أكد على ضرورة تعليم مهارات الحياة الأساسية لجميع الأطفال والشباب، وتمثل الهدف الرئيسي لهذا الاهتمام في سد هذه الفجوة بين المناهج التعلمية وما يتطلبه واقع الحياة المعاصرة من قدرات ومهارات للتعامل مع متغيرات العصر الجديد، وبصفة خاصة التعامل مع الخيارات الصعبة، والمسؤوليات الشخصية التي تفرضها هذه الحياة (اليونسكو، 2000).

وقد سعت كثير من المجتمعات لتصميم المناهج التعلمية بصورة تضمن توظيف المهارات الاجتماعية؛ بهدف إصلاح الأنظمة التعلمية، وتعليم قيم الديمقراطية والمواطنة الصالحة، والمساواة بين الجنسين، وتحقيق النمو الصحي للطفل والمراهق، وإعداد المتعلمين لتغيير الأحوال الاجتماعية، وتحسين جودة وكفاءة النظام التعليمي، والارتقاء بالتعلم مدى الحياة، وتحقيق جودة الحياة، كما أن تعليم المهارات الاجتماعية يساهم في حماية المجتمع من إساءة معاملة الأطفال واستغلالهم، وفي مقاومة ظواهر العنف داخل المدارس، والتعصب العرقي، وتسرب المتعلمين (Tomey, 1998).

المحور الثالث: التحصيل

ينظر إلى التحصيل على أنه عملية عقلية من الدرجة الأولى، لذلك يصنف التحصيل على أنه متغير معرفي في المقام الأول، ويتسم مفهوم التحصيل بالاتساع بحيث يشمل كل ما يتعلمه الطالب، فهو يشمل الحقائق والمهارات والقيم والميول، وكذلك يتضمن الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، حيث يرتبط التحصيل ارتباطاً وثيقاً بالمدرسة، وهو في نظر أولياء الأمور جوهر العملية التعلمية (حلس، 2012).

ويعرف هيت (2003) التحصيل بأنه عبارة عن مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم في انجازه الأهداف التدريسية للمادة التعلمية حيث يقاس في اختبار التحصيل المعد لهذه الغاية. أما الخوالدة وعيد (2007) فقد عرفاه بأنه الخصائص والسمات التي سيكون عليها المتعلم أو المتدرب بعد الانتهاء من دراسته أو تدربه على مادة من المواد واكتسابه للمهارات والخبرات التعلمية. ويعرف شعلان (2006) التحصيل الدراسي بأنه كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار و تقديرات المدرسين أو كليهما. كما عرفه أحمد وويس (2012) بأنه يعني الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة من المواد الدراسية، مقدراً بالدرجات طبقاً للامتحانات التي تجريها المدرسة آخر العام، أو نهاية الفصل الدراسي. وعرف علام (2000) التحصيل بأنه ما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه، أو ما اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج معين، أي أنه يعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية أو التدريبية.

وتخلص الباحثة إلى أن التحصيل هو ذلك الكم من المفاهيم والحقائق والمعارف والاتجاهات التي اكتسبتها الطالبة نتيجة مرورها بخبرة تعليمية مخططة، والتي يمكن ملاحظته وقياسه باستخدام أدوات التقويم المناسبة. ويعتبر التحصيل محصلة لتفاعل الدافعية والظروف البيئية والقدرات العقلية، فهو عملية معقدة، يتأثر بالكثير من العوامل، بعضها يتعلق بقدرات واستعدادات المتعلم وبعضها يتأثر بالحالة المزاجية والصحة النفسية والخبرة.

إن مشكلة ضعف التحصيل من أهم المشكلات التي تعوق المدرسة، وتحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل، حيث يمكن الشعور بوجود هذه المشكلة في كل فصل دراسي تقريباً، حيث يوجد مجموعة من الطلبة الذين يعجزون عن مسايرة بقية الزملاء في تحصيل المنهج المقرر، وكثيراً ما تتحول تلك المجموعة إلى مصدر شغب وإزعاج (هريدي، 2003).

وعند الحديث عن مشكلة ضعف التحصيل قد يتبادر إلى أذهاننا إن المشكلة محلية، لكنها تعد إحدى سمات نواتج النظام التعليمي في البلدان العربية ، فهي من أكثر المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي في البلدان العربية (حمودي ,2009) وكما ورد في التقرير الإحصائي لمنظمة اليونسيف، حيث أشار إلى أن الطلبة المعيدين بلغ عام (1995) في عشر دول عربية (1.036.110) طالباً، ولا يخفى أن هذا العدد ينتج عنه هدر للطاقات البشرية والإمكانات المادية، كما أشار إلى أن التلاميذ بعد إعادتهم للصف الدراسي لا يحققون مستوى دراسي جيد.

فتقرير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية قد تضمن نسب الطلبة الذين يعانون من تدني مستوى التحصيل في (34) دولة في مادتي الرياضيات والقراءة ممن هم بعمر (15) سنة، حيث كان المتوسط لهذه الدول في الرياضيات (22,5%) وفي القراءة (18,8%)، وتدني المستوى في هذه المواد ينسحب سلباً على المواد الأخرى (petrilli & scull , 2011).

إن التحصيل يعتبر نتيجة مباشرة للتعلم، فحدوث التعلم يعني حدوث التحصيل، والتحصيل كنتيجة للأنشطة المدرسية يتأثر بالمعلم والمنهاج والإدارة المدرسية، والأقران، والتقنيات والإستراتيجيات واللوائح التنظيمية في المدرسة، لذلك فالتحصيل فرصة لن تتكرر بالنسبة للطالب، ولا تعود مرة أخرى إلا على حساب عمر الطالب، كما أنه يتحكم بطابع شخصية الفرد، ويتحكم في المستقبل المهني له (حلس,2012).

لقد أصبح تعلم اللغة الإنجليزية أكثر أهمية وضرورة لحياتنا المعاصرة عما كانت عليه في الماضي، حيث أصبحت النافذة الوحيدة للاتصال بالعالم الخارجي، وقد كشفت كثير من الدراسات أن معرفة المعلمين للاستراتيجيات التعلمية التي تنمي التفكير تؤثر إيجاباً في تحصيل الطلبة وتطوير قدراتهم، مما يستوجب على القائمين على المناهج مراعاة إعداد المناهج بحيث تلبي توظيف إستراتيجيات تعليمية حديثة، كما ينبغي على المعلم أن يعمل على تصميم أنشطة كافية من أجل الارتقاء بمستويات التفكير لدى طلبته (العبسي، 2006).

المحور الرابع: الاتجاهات

بدأ الاهتمام بدراسة الاتجاهات بعد ظهور مفهوم الاتجاه في بداية القرن الحالي، إلا أن هذا الاهتمام قد زاد وتطور، بشكل خاص، خلال العقدين المنصرمين. وتعد تنمية الاتجاهات المرغوب فيها هدفاً مهماً من أهداف التربية، في مختلف المراحل التعلمية، كما أنها لا تقل أهمية عن اكتساب

المعرفة العلمية، وتطوير مهارات التفكير العلمي. ويذهب بعض المربين إلى اعتبار تنمية الاتجاهات الهدف الأساسي للتربة العلمية (ناصر، 1999).

تولي التربية في ضوء الفلسفة الحديثة اهتماماً بالجانب الوجداني يوازي الاهتمام بالجانب المعرفي، فهي تهدف إلى بناء شخصية المتعلم وصقله لإعداد مواطن صالح، متفتح الذهن ذي شخصية متكاملة، فضلاً عن اكتساب المتعلمين معلومات ومهارات عقلية وجسمية. وتعد الاتجاهات واحدة من مكونات الجانب الوجداني التي ينبغي غرسها وتنميتها لدى المتعلمين منذ المراحل الدراسية الأولى، إذ أن للاتجاهات أهمية كبيرة في توجيه السلوك وللمعلم الدور الكبير في تنميتها وتوجيهها الاتجاه الصحيح، كما أن للبيئة دوراً بارزاً في بناء الاتجاهات، فالأفراد يتشربون المبادئ والقيم من البيئة التي يعيشون فيها، ومن تصرفات الأفراد البارزين في هذه البيئة، فتراث الأجداد والشخصيات التاريخية، والمثل والمبادئ، والمعلمين يمكن أن يكون لهم الدور في غرس وتنمية الاتجاهات لدى الأفراد بشكل عام والمتعلمين بشكل خاص (مراد وجمع، 2006).

وقد عرف العبسي (2006) الاتجاه بأنه حالة من الاستعداد العقلي والعصبي تكونت نتيجة الخبرات والتجارب السابقة التي مر بها الإنسان, وتعمل على توجيه الاستجابة نحو الموضوعات والمواقف التي يرتبط به. وعرفه الزيود (1989) بأنه حالة من الاستعداد لدى الفرد تدفعه إلى تأييد موضوع أو عدم تأييد. وعرفه جود (Good, 1973) بأنه استعداد أو ميل للاستجابة، وبالأخص نحو موضوع أو وضعية أو قيمة وعادة يرافق بالأحاسيس والمشاعر. ويعرفه العميان (2002) بأنه إحدى حالات التهيؤ والتدريب العقلي والعصبي التي تنظمها الخبرة ولها اثر في توجيه الاستجابات نحو الأشياء والمواقف المختلفة.

وتخلص الباحثة إلى أن الاتجاه هو استعداد وميل يحدد مدى تقبل الطالبة للموقف أو المثير والتفاعل معه أو رفضه نتيجة الخبرات السابقة لها نحو هذا الموقف أو المثير.

وعندما يتكون الاتجاه لدى الفرد يجعل سلوكه يتصف بالثبات والاستمرار إزاء الأشياء أو الأشخاص، ورغم ذلك فإنه ينمو ويتغير، فيمكن تغييره أما بتعديل بنية القيم لدى الفرد أو تغيير استعداده الشخصي، أو تقديم معلومات جديدة وخبرات مناقضة لما عنده، أو تعديل الاتجاهات السائدة في وسطه الاجتماعي، فهناك أربعة جوانب في عملية تغيير الاتجاه هي (مراد وجمع، 2006):

- القدرة على التعلم: والتي تؤثر على المعلومات التي يبنى عليها الفرد اتجاهه النهائي.
- تقبل الفرد للمادة المرسلة: والتي تتأثر بدوافع الفرد وتحليله العقلي لمحتوى الرسالة.

- تفسير الفرد للحجج المثبتة في الرسالة.

- معلومات المستقبل عند تلقيه الرسالة.

وعليه فإن الاتجاهات لدى الفرد ترتبط بمعتقداته وأفكاره. حيث يؤدي تغيير هذه الأفكار والمعتقدات إلى تغيير الاتجاه، وحين يتكون الاتجاه لدى الفرد نحو موضوع ما فإن تكوينه يمكن أن يمر بالمراحل الآتية:

1. الرغبة في الاستجابة.
2. الرضا عن الاستجابة.
3. قبول القيمة المتضمنة.
4. تفضيل القيمة.
5. الالتزام بالقيمة.
6. تضمين القيمة (مراد وجمع، 2006).

وقد يكون الاتجاه إيجابيًا أو سلبياً وما يهمنا نحن في الميدان التربوي الإيجابية منها، فالمدرسة يجب أن لا يقتصر دورها في إكساب المتعلمين المعلومات فقط، بل تنمية الجوانب المهارية والوجدانية لديهم، وبناء إنسان متكامل في جميع الجوانب.

الاتجاهات والتحصيل والمهارات الاجتماعية وتكاملها في تعلم وتعليم اللغة الإنجليزية

مما لاشك فيه أن اتجاهات الطالب نحو المادة الدراسية، التي يتعلمها، تؤثر في مدى تقبله لمفاهيم تلك المادة وخبراتها، وكذلك تؤثر في مدى إلمامه بها وتوظيفه لها. لذلك من الضروري عمل كل ما يلزم من أجل تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطالب نحو تلك المادة التي يتعلمها، وكذلك تحسين الاتجاهات السلبية نحوها أيضاً، ويؤكد كل من الجابري (1993) وناصر (1999) على أهمية التركيز على غرس الاتجاهات المرغوب فيها وتنميتها، إلا أن الاهتمام ما يزال متمركزاً حول المجال المعرفي دون المجال الوجداني. فقياس نواتج التعلم وتقويمه في المجال الوجداني، ما يزال يحظى باهتمام قليل عند مقارنته بالمجال المعرفي.

لقد اهتمت البحوث التربوية والنفسية بدراسة الاتجاهات وقياسها نظراً لأهميتها، كما بحثت في العوامل التي تساعد في تشكيلها وتنميتها، وتوجهت الأنظار إلى دور العملية التعلمية في مساعدة الطلبة على تكوين الاتجاهات العلمية وتنميتها. ويعتبر موضوع الاتجاهات محوراً أساسيا للدراسات السلوكية مهما تعددت أنواعها وأشكالها، نظراً للصلة التي تربط بين الاتجاهات وسلوك الأفراد.

والاتجاهات يمكن أن تحدث تأثيراً فعالاً على الفرد؛ لأنها مسببات للسلوك ونواتج لها أيضا. فهي أمور شخصية تتعلق بمشاعر الشخص المرتبطة بخبراته الفردية، وتمثل طريقة إحساسه عندما يفكر، أو يتكلم، أو يعمل في أي موقف فالطالب الذي يمتلك اتجاهات ايجابية نحو العلم، يسعى جاهداً إلى مساندة هذا الاتجاه العلمي ويوظف مهاراته الاجتماعية لمناصرته، وكل ما يتعلق بتأييد العلم والدفاع عن العلم والعلماء، والطالب، الذي يمتلك الاتجاه السلبي يسعى جاهداً إلى تقليل كل شيء يتعلق بالعلم وموضوعاته (ناصر، 1999).

ومن الجدير ذكره أن هناك انخفاضاً واضحاً في مستويات التحصيل في المواد الدراسية بشكل عام، وفي مختلف المراحل الدراسية، ويعزى هذا الانخفاض في التحصيل لدى عدد كبير من الطلبة في موضوع معين أو مادة معينة إلى اتجاهاتهم السلبية نحو المادة، وما يصاحب هذه الاتجاهات من كره وخوف من الدرس. حيث يعزو الطلبة فشلهم في تحقيق طموحاتهم في الدخول إلى اختصاص معين، إلى أنهم مكرهون على دراسة موضوعات لا تنسجم مع اتجاهاتهم وميولهم مما يؤدي على ضعف التحصيل، والتغيب عن الدراسة، وعدم الاهتمام (رسمي, 2009).

وتؤكد المخزومي (1995) أن عدداً من الدراسات أيدت وجود علاقة وثيقة بين اتجاهات الطلبة وتحصيلهم الدراسي، فقد توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الاتجاهات والتحصيل، وذلك لأن الطالب عندما يتعرض إلى مواقف إيجابية خلال فترة التحصيل، يتكون لديه اتجاه إيجابي نحو التحصيل والمؤسسات التعلمية ككل، ونحو مهنة التعليم على نحو خاص. أما إذا تعرض الطالب خلال دراسته إلى مواقف وتجارب وخبرات مريرة، فمن المتوقع أن يتكون لديه اتجاه سلبي نحو التعليم ومهنة التعليم.

وتؤكد الباحثة في هذا القسم من الفصل الثاني على دور الاتجاهات الإيجابية في تفاعل الطالبات مع مدخل المهمات التعلمية، إذ تعمل هذه الاتجاهات على استمرارية التفاعل مع المهمة، والشعور بأهميتها في تعلم اللغة الإنجليزية.

وفي القسم الآخر من هذا الفصل ستعرض الباحثة الدراسات السابقة المحلية والعالمية التي تناولت موضوع المهمات التعلمية في تعلم اللغة الإنجليزية والمهارات الاجتماعية، والاتجاهات نحو مبحث اللغة الإنجليزية، والتحصيل في اللغة الإنجليزية.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات ذات العلاقة بالمهمات التعلمية والمهارات الاجتماعية والتحصيل والاتجاهات، لإثراء الجانب النظري لدراستها الحالية، إضافة إلى الاستفادة منها في تحديد واختيار المنهج الملائم، وفيما يلي استعراض للدراسات السابقة مرتبةً من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى ماكي (Mackey, 1994) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية المهام التفاعلية على فهم بنية الكلمة في اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (13) طالباً يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في تركيا، تتراوح أعمارهم ما بين السابعة والعاشرة، وقد اعتمد الباحث المقابلة الشفوية كأداة لجمع بياناته، وقد استخدمت المجموعة التجريبية خمس مهمات تواصلية، ولقاءات رسمية، وقد تم تسجيل المقابلات صوتياً، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية المهمات في فهم الطلبة لتركيب بنية الكلمات.

كما أجرى حامد (Hamed, 1998) دراسة هدفت الكشف عن أثر المهمات التواصلية على تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في القواعد اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (74) طالباً من طلبة الصف التاسع في نابلس في فلسطين، حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، حيث تم تدريس الأولى من خلال المهمات التواصلية مع إيضاح بعض قواعد اللغة الإنجليزية، أما الثانية فقد تم تدريسها باستخدام المهمات التواصلية فقط، بينما تلقت الثالثة التدريس الاعتيادي، وقد كشفت النتائج أن هناك أثر ذي دلالة للمهمات التواصلية في تحصيل الطلبة في قواعد اللغة الإنجليزية.

وأجرى كل من روبنسون وسترونج وويتل (Robinson, Strong & Whittle, 2000) دراسة للكشف عن أثر مدخل المهمات التعلمية مقابل مدخل المهارات في مهارات المناقشة (الإقرار، الرد، التواصل البصري، الإيماءات، والتواصل اللغوي) وتكونت عينة الدراسة من ستة صفوف ممن يدسون اللغة الإنجليزية في جامعة أوياما جاسكن في اليابان، وقد سجل الباحث المناقشات، وقد كشفت النتائج أن مدخل المهمات ومدخل المهارات قد طورا وحسنا مهارات المناقشة لدى الطلبة بشكل متساو.

كما أجرى (Robinson, 2001) دراسة هدفت الكشف عن أثر الصعوبات المعرفية في مهمات اللغة على الدقة، والطلاقة الشفوية، وتكونت عينة الدراسة من (44) طالباً جامعياً في اليابان، وقد تم إعطاؤهم مهمتين لغويتين على مستويين مختلفين (سهل وصعب) وقد تم قياس الكلمات المنتجة خلال المحادثات الشفهية خلال زمن محدد، والكشف عن الأخطاء التي يمكن أن تحدث، وقد كشفت نتائج الدراسة أن وجود أثر للصعوبات المعرفية في مهمات اللغة على الطلاقة، والدقة في المستوى السهل والصعب.

وفي دراسة كارلس (Carless, 2001) التي هدفت إلى البحث عن العوامل المؤثرة في تدريس اللغة الانجليزية المبني على المهمة في المدارس الأساسية في مدارس هونغ كونغ، حيث طبقت دراسته على ثلاث معلمات استخدمن التعليم المبني على المهمات في تدريس اللغة الانجليزية مع طلبة الصفين الأول والثاني لمدة سبعة أشهر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود قدر من التفاعل بين مختلف القضايا والموضوعات بين الطلاب باستخدام هذه الطريقة، وأكدت دور المعلم الايجابي تجاه التعليم المبني على المهمات، وأوضحت بأن هذه الطريقة تأخذ وقتاً لإعداد المواد التعلمية والمهمات الداعمة لتنفيذ الأنشطة في الصفوف الدراسية.

وأجرى كل من بجلر وهنت (Bugler and Hunt, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على كيفية استخدام المهام كأساس لتدريس وإعطاء تقرير مفصل لمشروع مبني على التعلم بالمهمة لمدة (12) أسبوعاً. وقد تم طبق هذا البرنامج على (340) من طلبة إحدى الجامعات اليابانية الخاصة، حيث يهدف المشروع الى توفير الفرصة للمتعلمين لاستخدام اللغة الانجليزية لأغراض حقيقة، وتوفير فرص للطلبة للعمل مع زميل أو مع مجموعة صغيرة لفترة طويلة. وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب المشاركين في المشروع القائم على المهمة وجدوا الخبرة مجزية ومثيرة للاهتمام في جوهرها ومفيدة تربوياً، كما أن المنتج النهائي كان بمستوى عال.

وأجرى (Carless, 2002) ثلاث دراسات حالة للكشف عن أثر تطبيق التعليم بالمهمات التعلمية لدى الأطفال على كل من: ظروف الصف (الانضباط مقابل عدم الانضباط)، استخدام اللغة الأم، وأنشطة الرسم، وتكونت عينة الدراسة من (36) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين السادسة والسابعة في مدارس هونج كونج، وتتابع عليهم ثلاثة معلمين للغة الإنجليزية، وظفوا مدخل المهمات التعلمية خلال (15) درساً، في ثلاثة صفوف مختلفة، وقد تم تسجيل مقابلة الأطفال مع المعلمين، وكشفت النتائج أنه يصعب الحكم على الانضباط في الصف خلال توظيف المهمات التعلمية، وأن استخدام اللغة الأم كان أكثر ظهوراً خلال المهمات التعلمية، كان الرسم خلال المهمات مبعث راحة للأطفال.

كما أجرت يوكسل (Yuksel, 2004) دراسة لمعرفة الاختلاف والتشابه الملاحظ في أداء المشاركين عند أداء صورة من وصف مهمة مماثلة، وقد أجريت الدراسة على عشرة طلاب من طلبة الدراسات العليا الأتراك الذين يدرسون في الجامعة الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن كل من المشاركين في الدراسة فهم المهمة بطريقة مختلفة؛ لذلك فإن نفس المهمة كان لها تصور بشكل مختلف من قبل مختلف الناس حتى لو كانت الخلفيات متماثلة، كما دلت النتائج إلى وجود بعض الشبه في أداء المشتركين، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود أنماط متعددة من الخطاب ولم تقتصر على نوع خطاب واحد.

وقام الأدهم بدراسة (AL-Adham, 2006) هدفت إلى التحقق من أثر المهمات التواصلية في تطوير المهارات التواصلية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة من المدارس العصرية في عَمان، تم تقيمهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من (25) طالباً وطالبة درسوا باستخدام المهمات التواصلية، ومجموعة ضابطة مكونة من (25) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية، وتكونت أداة الدراسة من اختبار لمهارات المحادثة واختبار لمهارات الاستماع ومقياس تقدير لفظي لتقييم مخرجات اختبار مهارات المحادثة، وكشف نتائج الدراسة أنه يوجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات المحادثة ومهارات الاستماع تعزى لطريقة التدريس باستخدام المهمات، وأنه لا يوجد أثر للتفاعل بين الجنس وطريقة التدريس على مهارات الاستماع والمحادثة.

كما أجرى حميدة (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تأثير تباين خصائص المهام (مهام مثيرة للتحدي الذاتي، المهام المثيرة للتنافس أو المقارنة الاجتماعية) وكذلك (أنشطة فردية وأنشطة تعاونية) وكذلك الكشف عن تفاعل خصائص المهام وأنشطة المتعلم على توجهات أهداف التحصيل الثلاثة (أهداف التمكين، أهداف إقدام- أداء، أهداف إحجام- أداء) لدى (84) طالباً من الطلبة الذكور الذين يدرسون اللغة الإنجليزية، والمسجلين في الصف الثاني الإعدادي في مدرسة العياط في الجيزة، وكشفت نتائج الدراسة وجود تفاعل بين خصائص المهام وانشطة المتعلم على توجهات أهداف التحصيل لدى الطلبة في هدفي التمكين، وإحجام- اداء، بينما لا توجد دلالة للتفاعل بالنسبة للهدف إقدام- اداء.

وأجرت هلال (2006) دراسة هدفت الى معرفة فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية البنية المعرفية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي باللغة الإنجليزية، وقد تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة من طالبات الصف الأول الثانوي من إحدى المدارس الحكومية الثانوية

بمحافظة القاهرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح القائم على نظرية البنية المعرفية القائم على المهمات التعلمية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي اللازمة لطالبات المجموعة التجريبية، وإلى أن استخدام مزيج من الأساليب التعلمية التي تساعد على بناء و تنشيط الخلفيات المعرفية لدى طالبات المجموعة التجريبية أدى إلى تحسين مهارات الفهم الاستماعي باللغة الإنجليزية لديهن بصورة ملموسة.

وفي دراسة النشاش (Al Nashash, 2007) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في نمو مهارات التواصل الشفوية والكتابية في اللغة الانجليزية لطالبات الصف الأول الثانوي في مديرية عمان الأولى، تكونت عينة الدراسة من (6) طالبات توزعن بالتساوي على مجموعتين: ضابطة وتجريبية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطالبات على المهارات الشفوية الكلامية والمهارات الكتابية للاختبار البعدي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي كانت تدرس من خلال برنامج المهمات التعلمية.

وأجرى حماد (2009) دراسة هدفت إلى تطوير مهارتي القراءة والكتابة باللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس في فلسطين باستخدام المدخل المنظومي المعتمد على مهمات متلاحقة طبقت على عينة مكونة من (256) طالباً وطالبة من طلاب الصف السادس في مديريتي التعليم في القدس وبيت لحم في فلسطين، وقد تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية وأربع مجموعات ضابطة، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب مديريتي التربية والتعليم في القدس وبيت لحم بفلسطين في القراءة والكتابة في اللغة الانجليزية في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى المستخدم في البحث، تعزى لطريقة التدريس بواسطة المدخل المنظومي.

كما أجرى إبراهيم وغصون (2010) دراسة هدفت الكشف عن أثر استخدام أسلوب تحليل المهمات في تحصيل تلاميذ التربية الخاصة في مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (16) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود أثر لتحليل المهمات على التحصيل.

وأجرى الهاشمي (2011) دراسة هدفت إلى التعريف بالمدخل القائم على المَهمة في تعلم اللغة العربية وتعليمها، من حيث: أسسه النظرية وعلاقته باكتساب اللغة، وتعريفه، وخصائصه المميزة، وعناصر المَهمة وكيفية بنائها، ومراحل تنفيذها في الموقف الصفي، وأدوار المتعلم والمعلم في تنفيذ المَهمة. وتخلص الورقة إلى جملة من المقترحات بخصوص الاستفادة من هذا النموذج في تعليم اللغة العربية.

وقام كذلك كل من إبراهيم وصالح (2011) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام المهمات الحقيقية في تدريس الفيزياء في اكتساب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم العلمية وفي اتجاهاتهن نحو مادة الفيزياء، ولتحقيق هدف الدراسة طُبقت الدراسة على أفراد الدراسة المكونة من (104) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة إناث الزهور الأساسية التابعة لمدارس التربية والتعليم الخاص في مدينة عمان، وتم اختيار شعبتين كمجموعة تجريبية بواقع (52) طالبة تم تدريسهن باستخدام المهمات الحقيقية، وشعبتين كمجموعة ضابطة بواقع (52) طالبة تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين طالبات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم العلمية، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو الفيزياء.

كما أجرت دمياطي (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ومقارنة أثر استخدامها بالطريقة التقليدية، وسارت الدراسة وفق المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بالثانوية الثالثة بالمدينة المنورة، حيث تم تقسيمهن إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة مكونة من (30) طالبة، ومجموعة تجريبية مكونة من (30) طالبة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- فاعلية استخدام مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية على مستوى التذكر والفهم والتطبيق لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- فاعلية استخدام مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية بعض المفاهيم البلاغية على مستوى الدرجة الكلية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

التعقيب على الدراسات

يتبين من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أن معظمها هدفت إلى دراسة أثر المهمات التعلمية على التواصل اللغوي والتحصيل وخصوصاً في اللغة الإنجليزية، كدراسة ماكي (Mackey, 1994)، ودراسة (Hamed, 1998)، ودراسة (Robinson, Strong & Whittle, 2000).

بينما تنوعت أهداف بعض الدراسات كدراسة (Robinson, 2001) التي هدفت إلى الكشف عن اثر الصعوبات المعرفية في مهمات اللغة على الطلاقة، وهدفت دراسة (Bugler and Hunt,

2002) إلى المهمات كمشروع تدريسي، وهدفت دراسة (Carless, 2002) إلى دراسة أثر تطبيق المهمات على الانضباط واللغة الأم وأنشطة الرسم.

كما أن غالبية الدراسات قد اختارت طلبة المدارس كعينة للدراسة، في حين تكونت العينة من طلبة جامعيين في دراسة كل من (Robinson, Strong & Whittle, 2000) و(Robinson, 2001) و(Bugler and Hunt, 2002)، ومن معلمين كما في دراسة (Carless, 2001).

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي واكتسابهن المهارات الاجتماعية واتجاهاتهن نحو اللغة الإنجليزية.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تستخدم المهمات التعلمية كنموذج يستخدم لتدريس التواصل اللغوي، والكشف عن أثره في المهارات الاجتماعية التي تشتمل على كثير من مهارات التواصل، وإن كانت الدراسات السابقة قد تناولت أثر المهمات التعلمية في فرع من فروع اللغة، فإن هذه الدراسة تتناول أثر المهمات في تحصيل جميع فروع اللغة الإنجليزية، وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات المشاركات في الدراسة, وتحسين اتجاهاتهن نحو اللغة الإنجليزية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي استخدمتها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة من حيث منهج الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة، وإعداد أدوات الدراسة، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات التطبيق، بالإضافة إلى متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة والتصميم المعتمد، ويتضمن كيفية بناء البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية، والتأكد من صدقه، وكذلك وصفاً للمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي؛ بهدف قياس أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في التحصيل واكتساب المهارات الاجتماعية والاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن.

وقد عرّف عبيدات وعدس وعبد الحق (2012: 223) المنهج شبه التجريبي بأنه "تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة التي تكون موضوعًا للدراسة وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيير من آثار في هذا الواقع أو الظاهرة".

يعتمد هذا المنهج على تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية بالبرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وتم تطبيق أدوات الدراسة على مرحلتين قبلي (قبل تطبيق البرنامج التعليمي) وبعدي (بعد تطبيق البرنامج التعليمي)، ثم تم تحليل البيانات إحصائياً للتحقق من فروض الدراسة.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (55) طالبةً من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة الشونة الثانوية الشاملة للبنات، التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية الملتحقات بالمدرسة في العام الدراسي 2015/2014، وقد تم اختيار المدرسة قصدياً لوجود شعبتين للصف العاشر الأساسي، ولقرب المدرسة المستهدفة من المدرسة التي تعمل فيها الباحثة، ولتعاون مديرة المدرسة ومعلمة اللغة

الانجليزية مع الباحثة في تسهيل إجراءات الدراسة، ثم تم اختيار الشعبة (أ) كمجموعة تجريبية تكونت من (28) طالبة، والشعبة (ب) كمجموعة ضابطة تكونت من (27) طالبة، علماً أنه تم اختيار صفوف المجموعة التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية العنقودية.

أدوات الدراسة

تمثلت أدوات الدراسة باختبار تحصيلي للغة الإنجليزية، ومقياس اتجاهات الطالبات نحو اللغة الإنجليزية، وبطاقة ملاحظة لقياس المهارات الاجتماعية، وفيما يلي عرض تفصيلي لكل أداة من تلك الأدوات:

الاختبار التحصيلي

قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي في اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي، حيث تكون الاختبار من (23) سؤالاً توزعت على أربعة مهارات أساسية في اللغة الإنجليزية وهي: القراءة والاستيعاب، والمحادثة، والكتابة، والاستماع، حيث تراوحت أسئلة الاختبار بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية، وقد تم بناء الاختبار التحصيلي وفق الخطوات الآتية:

- تحديد الوحدات الدراسية التي ستطبق عليها الدراسة، وهي الوحدة الخامسة " Exploring Wild life" والوحدة السادسة " Planning a trip " من كتاب اللغة الإنجليزية المقرر من قبل وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2015/2014.
- تحليل الوحدة الخامسة "Exploring Wild life " والوحدة السادسة " Planning a trip "، من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي.
- بناء جدول مواصفات يحدد أوزان مهارة القراءة والاستيعاب، والمحادثة والكتابة والاستماع.
- إعداد مجموعة من الأسئلة وفق جدول المواصفات.
- استخلاص صدق وثبات الاختبار.

وقد خرج الاختبار بصورته النهائية كما في الملحق (4)، حيث تكون من:

- 8 أسئلة لقياس مهارة القراءة.
- 6 أسئلة لقياس مهارة المحادثة.

- 4 أسئلة لقياس مهارة الكتابة.

- 5 أسئلة لقياس مهارة الاستماع.

صدق الاختبار التحصيلي

أ- الصدق الظاهري: للتحقق من صدق اختبار التحصيل في اللغة الإنجليزية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من المختصين في المناهج، وفي أساليب تدريس اللغة الإنجليزية ملحق (3)، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم من تعديل صياغة بعض الأسئلة، وإضافة بعض الأسئلة، فمثلاً تم تعديل بعض أسئلة الاستيعاب، وإضافة سؤالين على مهارة الاستماع.

ب- الصدق البنائي: يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الاختبار إذ يقيس مدى تحقق الأهداف التي يريد الاختبار الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مهارة من مهارات اللغة الإنجليزية بالدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

ولحساب الصدق البنائي للاختبار التحصيلي تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (28) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة الشونة الجنوبية للبنات، وقد كانت النتائج كما في الجدول (1):

جدول 1. معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي.

الرقم	المهارة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية (SIG)
1	القراءة	0.89	*0.014
2	المحادثة	0.85	*0.005
3	الكتابة	0.82	*0.037
4	الاستماع	0.84	*0.028

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05)

ثبات الاختبار Reliability:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين هما:

أ- التطبيق وإعادة التطبيق (Test- Retest): من خلال تطبيق الاختبار وإعادة التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (28) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة الشونة الجنوبية للبنات، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (Pearson) (0.89) بين التطبيق القبلي والبعدي.

ب- حساب اتفاق المصححين من خلال معادلة هولستي (Holesty) حيث جرى وضع إجابات نموذجية لفقرات الاختبار، وقامت الباحثة بالاتفاق مع معلمتي اللغة الإنجليزية في المدرسة على معايير التصحيح في ضوء الإجابات النموذجية، ثم تم تصوير 10 أوراق اختبار تم اختيارها عشوائياً من بين أوراق الطالبات اللواتي خضعن للاختبار، وجرى حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة هولستي (Holesty) كما يأتي (طعيمة، 2004: 256)

$$\text{معامل الاتفاق لهولستي} = \frac{2\text{ق}}{\text{ن}1 + \text{ن}2}$$

حيث (ق) هي عدد نقاط الاتفاق في مرات التحليل.

(ن1 + ن2) هي مجموع الفئات التي تم تحليلها في مرات التحليل.

وقد تم الاتفاق بين المعلمتين في (376) مرة، وتم الاختلاف في (84) مرة، وبذلك يكون معامل هولستي هو (0.82)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

كما تم حساب معاملات الصعوبة للأسئلة فتراوحت ما بين (0.19– 0.8)، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.32-0.80)، ويبين الجدول (3-2) معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار كما يبينها جدول (2).

الجدول 2. معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي.

رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	0.62	0.30	13	0.57	0.40
2	0.32	0.60	14	0.59	0.42
3	0.45	0.48	15	0.36	0.54
4	0.34	0.61	16	0.43	0.55
5	0.80	0.19	17	0.56	0.41
6	0.54	0.43	18	0.33	0.80
7	0.54	0.46	19	0.51	0.30
8	0.46	0.51	20	0.34	0.71
9	0.52	0.43	21	0.36	0.53
10	0.42	0.42	22	0.75	0.24
11	0.63	0.35	23	0.34	0.54
12	0.34	0.44			

بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية

قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة خاصة بقياس المهارات الاجتماعية وذلك من خلال الإطلاع على الأدب النظري المتعلق بالمهارات الاجتماعية وأبعادها، والاطلاع على دراسات استخدمت مقاييس المهارات الاجتماعية، كدراسة ياغي (2008) التي هدفت إلى قياس المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني في الأردن، وقد تكونت بطاقة الملاحظة من (20) فقرة تقيس مهارة اجتماعية قابلة للملاحظة أثناء تأدية الطالبات للأنشطة الصفية الاجتماعية، كمهارة التعلم، ومهارة التواصل مع الآخرين، ومهارة التكيف والابداع وحل المشكلات، ومهارة إدارة الذات، والمهارات بين الشخصية والتفاوض والعمل الفريقي والقيادة، وقد استخدمت الباحثة التدريج التالي (كبيرة جداً = 5، كبيرة = 4، متوسطة = 3، قليلة = 2، قليلة جداً = 1)، وبذلك تكون العلامة العليا لبطاقة الملاحظة هي (100) علامة.

صدق بطاقة الملاحظة

تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من المختصين في المناهج، وفي أساليب تدريس اللغة الإنجليزية ملحق(3)، لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لقياس المهارات الاجتماعية، وقد عدلت صياغة بعض الفقرات، فمثلاً تم تعديل الفقرة رقم (9) " تبدي رأيها خلال تنفيذ الأنشطة " فأصبحت " تبدي رأيها بوضوح خلال تنفيذ الأنشطة " كما تم تعديل الفقرة (12) " تتجاهل المشتتات" فأصبحت " تتجاهل المشتتات خلال تنفيذ الأنشطة" وذلك لزيادة تحديد هذه الفقرة، وتعديل الفقرة (19) تمتلك سمات قيادية" لتصبح " تمتلك سمات قيادية أثناء تنفيذ الانشطة". كما تم حذف بعض الفقرات، فمثلاً تم حذف الفقرة "تؤمن بالعمل الفريقي" لتكرار مضمونها مع الفقرة رقم (2) " تعمل مع الفريق لإنجاز الأنشطة"، فخرجت بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية مكونة من (20) فقرة، انظر ملحق(5).

ثبات بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية

تم استخدام بطاقة الملاحظة المعدة لقياس المهارات الاجتماعية بصورتها النهائية من قبل معلمتين من معلمات مدرسة الشونة الجنوبية الشاملة للبنات، حيث اتفقتا مع الباحثة على الجوانب التي ستقاس، وكيفية التدوين المباشر للسلوكات على البطاقة، ثم قامت المعلمتان بملاحظة سلوك خمس طالبات من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرسة الشونة الجنوبية الشاملة للبنات، ثم تم حساب ثبات البطاقة باستخدام معادلة هولستي (Holesty) كما يأتي (طعيمة، 2004: 256)

$$\text{معامل الاتفاق لهولستي} = \frac{2\,\text{ق}}{\text{ن}1 + \text{ن}2}$$

حيث (ق) هي عدد نقاط الاتفاق في مرات التحليل.

(ن1 + ن2) هي مجموع الفئات التي تم تحليلها في مرات التحليل.

وقد تم الاتفاق بين المعلمتين في (170) مرة، وتم الاختلاف في (30) مرة، وبذلك يكون معامل هولستي هو (0.85)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

مقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية

قامت الباحثة ببناء مقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية مستفيدة من الأدب النظري المتعلق بالاتجاهات، كما قامت بالرجوع لبعض مقاييس الاتجاهات التي وردت في بعض الدراسات كدراسة ناصر (1999) التي تناولت العلاقة بين الاتجاهات والتحصيل، ثم قامت ببناء مقياس اتجاهات الطالبات نحو اللغة الإنجليزية، وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة، وتم إعداد مقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية بحيث تتمكن طالبة الصف العاشر الأساسي من تحديد درجة انطباق الفقرة المعبرة عن وجهة نظرها نحو اللغة الإنجليزية، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات مرتبة تنازلياً للاتجاهات الإيجابية على النحو الآتي: (موافقة بشدة = 5 درجات)، و(موافقة = 4 درجات)، و(غير متأكدة = 3 درجات)، و (غير موافقة = درجتان)، و(غير موافقة بشدة = درجة واحدة) حيث تم عكس ترتيب الدرجات للفقرات التي تمثل اتجاهاً سلبياً كالفقرة (2، 10، 11، 12، 13، 15، 17) أنظر ملحق (6).

تصحيح مقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية

لتصحيح مقياس الاتجاهات نحو اللغة الانجليزية، تم إعادة توزيع مراكز الفئات للمقياس من خمس فئات إلى ثلاث فئات؛ وذلك لتسهيل إصدار حكم على درجة استجابات الطالبات، وقد كانت الدرجات كما يأتي:

أولاً: (1,00- 2,32) درجة قليلة.

ثالثا: (2,33-3,66) درجة متوسطة.

رابعا: (3,67-5,00) درجة كبيرة.

صدق مقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية

للتحقق من صدق مقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية تم عرضه في صورته الأولية المكونة من (33) فقرة على مجموعة من المحكمين من المختصين في المناهج، وفي أساليب تدريس اللغة الإنجليزية ملحق(3)، لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لقياس اتجاهات الطالبات نحو اللغة الإنجليزية، وقد عدلت صياغة بعض الفقرات، فمثلاً تم تعديل الفقرة "اللغة الإنجليزية موضوع سهل" لتصبح " أرى أن اللغة الإنجليزية موضوع سهل"، كما تم حذف بعض الفقرات، فمثلاً تم حذف الفقرة

"الطالبات المتفوقات فقط هن من يفهمن مادة اللغة الإنجليزية"، فخرج المقياس في صورته النهائية مكوناً من (30) فقرة انظر ملحق (6).

ثبات مقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient) وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.89).

البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية

تم إعداد البرنامج القائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالمهمات التعلمية والدراسات التي تناولت المهمات التعلمية كدراسة دمياطي (2012) ودراسة (Al-Adham, 2006)، ودراسة (Robinson, 2001).

- الاطلاع على دراسات استخدمت برامج مبنية على المهمات كدراسة حماد (2009) ودراسة إبراهيم وصالح (2011).

- اعتماد نموذج برابهو للتدريس باستخدام المهمات التعلمية.

- تحليل الوحدة الخامسة "Exploring Wildlife" والوحدة السادسة " Planning a trip ".

- إعادة بناء دروس الوحدتين بما يتناسب مع نموذج برابهو للمهمات التعلمية، حيث تم تحويل محتوى المادة التعلمية المعرفي والمهاري والوجداني إلى مهمات متنوعة في أهدافها وغاياتها ومستوياتها ومتطلباتها لتناسب الفروق الفردية بين الطلبة.

- بناء البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية الذي تضمن ما يأتي:

  - إطاراً نظرياً حول المهمات التعلمية: يتناول التعريف بالمهمات التعلمية، ولمحة تاريخية للمهمات التعلمية، ومراحل التدريس باستخدام المهمات التعلمية، والتعريف بالبرنامج.

  - الفئة المستهدفة من البرنامج: تمثلت الفئة المستهدفة من البرنامج بطالبات الصف العاشر الأساسي.

- الهدف العام من البرنامج والنتاجات الخاصة.
- الزمن اللازم لتنفيذ البرنامج: حيث يستلزم تنفيذ البرنامج التعليمي (12) حصة صفية.
- متطلبات تنفيذ البرنامج: تحديد متطلبات تنفيذ البرنامج من صحائف عمل، مسجل، كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي.

صدق البرنامج التعليمي

تم التحقق من صدق البرنامج من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين من المختصين في المناهج، وفي أساليب تدريس اللغة الإنجليزية ملحق (3)، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة، وقد خرج البرنامج بصورته النهائية كما في ملحق (7).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية (ملحق 1، 2).
2. قامت الباحثة ببناء أدوات الدراسة واستخلاص الخصائص السيكومتريه لها من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية.
3. قامت الباحثة بزيارة مدرسة الشونة الجنوبية الشاملة للبنات، ومقابلة مديرتها، واطلاعها على هدف الدراسة، ومقابلة معلمة اللغة الإنجليزية، وإجراء عدة لقاءات معها لتوضيح كيفية تطبيق الدراسة وأدواتها.
4. تم اختيار الصف العاشر الأساسي شعبة (أ) من مدرسة الشونة الجنوبية الشاملة للبنات كمجموعة تجريبية والشعبة (ب) كمجموعة ضابطة باستخدام القرعة.
5. قامت الباحثة ومعلمة اللغة الإنجليزية بتطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات وبطاقة الملاحظة على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة كتطبيق قبلي.
6. تم تدريس الوحدة الخامسة "Exploring Wildlife " والوحدة السادسة " Planning a trip" من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر الأساسي الجزء الثاني لطالبات المجوعة

التجريبية باستخدام البرنامج المبني على المهمات التعلمية، بينما تم تدريس نفس الوحدتين بالطريقة التقليدية لطالبات المجموعة الضابطة، وقد استمر التطبيق مدة (30) يوماً، قامت الباحثة خلالها بمتابعة عمل معلمة اللغة الإنجليزية المشاركة في التجربة.

7. بعد الانتهاء من تدريس الوحدتين طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية وبطاقة الملاحظة على طالبات المجموعة التجريبية والضابطة كتطبيق بعدي.

8. قامت الباحثة بتصحيح الاختبار، وتحديد الدرجات على مقياس الاتجاهات، واستخلاص درجات كمية للطالبات من بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية، وتنظيم البيانات وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) وتحليلها إحصائياً، وتفسير النتائج ووضع التوصيات.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

1. **المتغير المستقل**
   - البرنامج التعليمي المبني على المهمات التعلمية التواصلية في اللغة الإنجليزية.

2. **المتغيرات التابعة**
   - تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في اللغة الإنجليزية.
   - اتجاهات الطالبات نحو اللغة الإنجليزية.
   - المهارات الاجتماعية في تعلم اللغة الإنجليزية..

تصميم الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام متغير تجريبي مستقل وهو البرنامج التعليمي المبني على المهمات التعلمية في ثلاثة متغيرات تابعة وهي تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في اللغة الإنجليزية، واتجاهات الطالبات نحو اللغة الإنجليزية، و المهارات الاجتماعية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)، ويمكن التعبير عن تصميمها بما يأتي:

- **EG: Q1 Q2 Q3 X Q1 Q2 Q3**
- **CG: Q1 Q2 Q3 Q1 Q2 Q3**

- EG: المجموعة التجريبية
- CG: المجموعة الضابطة
- Q1: اختبار التحصيل في مبحث اللغة الإنجليزية (قبلي، وبعدي).
- Q2: مقياس اتجاه الطالبات نحو اللغة الإنجليزية (قبلي، وبعدي).
- Q3: بطاقة الملاحظة لقياس المهارات الاجتماعية (قبلي، بعدي)
- X: المعالجة التجريبية (التدريس باستخدام البرنامج المبني على المهمات التعلمية).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بالمعالجات الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Standard Deviation & Means)، لحساب المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار ومقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وبطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية.

2- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لحساب ثبات الاختبار التحصيلي.

3- معامل الثبات: بطريقة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس ثبات مقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

4- معامل اتفاق هولستي (Holesty) لقياس ثبات بطاقة الملاحظة.

5- تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) للإجابة عن السؤال الأول.

6- تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way- ANCOVA) للإجابة عن السؤال الثاني والثالث.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الانجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي واكتسابهن المهارات الاجتماعية واتجاهاتهن نحو مادة اللغة الانجليزية، وقد تم إعداد اختبار تحصيلي في اللغة الإنجليزية، وبطاقة لقياس اكتساب الطالبات للمهارات الاجتماعية، ومقياس الاتجاهات نحو اللغة اللغة الإنجليزية، وتم تطبيقها على أفراد الدراسة، وكانت النتائج على النحو التالي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على " ما أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل في مبحث اللغة الإنجليزية كما في الجدول (3).

الجدول 3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل في مبحث اللغة الإنجليزية

المجموعة	اختبار التحصيل	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	قراءة الاستيعاب	28	11.04	3.35	17.82	5.00
	المحادثة	28	12.00	2.93	18.71	4.32
	الكتابة	28	9.61	4.30	17.04	5.39
	الاستماع	28	12.29	3.63	20.04	4.43
	المجموع	28	11.26	3.27	18.40	4.45
الضابطة	قراءة الاستيعاب	27	11.26	3.57	15.15	4.16
	المحادثة	27	12.07	3.36	17.30	3.38
	الكتابة	27	10.59	3.66	15.07	5.57

	الاستماع	27	12.26	3.40	17.30	4.30
	المجموع	27	11.55	3.21	16.20	3.89
المجموع	قراءة الاستيعاب	55	11.15	3.43	16.51	4.76
	المحادثة	55	12.04	3.12	18.02	3.92
	الكتابة	55	10.09	3.99	16.07	5.52
	الاستماع	55	12.33	3.49	18.70	4.84
	المجموع	55	11.40	3.21	17.32	4.29

يلاحظ من الجدول (3) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات في المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل القبلي في مبحث اللغة الإنجليزية عن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (11.55) بانحراف معياري (3.21)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة التجريبية (11.26) بانحراف معياري (3.27). كما يلاحظ ارتفاع المتوسطات الحسابية لدى المجموعة الضابطة في مهارة قراءة الاستيعاب والمحادثة والكتابة القبلية عن المتوسطات الحسابية لنفس المهارات في المجموعة التجريبية.

كما يلاحظ من الجدول (3) ارتفاع المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات في المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الكلي البعدي في مبحث اللغة الإنجليزية والمهارات الفرعية للغة الإنجليزية عن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل الكلي البعدي في مبحث اللغة الإنجليزية والمهارات الفرعية للغة الإنجليزية، حيث بلغ المتوسط الحسابي في اختبار التحصيل البعدي لطالبات المجموعة التجريبية (18.40) بانحراف معياري (4.45)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة (16.20) بانحراف معياري (3.89).

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة هي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تم استخدام تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات (MANCOVA). ويظهر الجدول (4) نتائج هذا التحليل.

الجدول 4. نتائج تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات (MANCOVA) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
قراءة الاستيعاب	الاختبار القبلي	88.537	1	88.537	70.22	0.011	0.125
	طريقة التدريس	101.079	1	101.079	8.016	0.007	0.141
	الخطأ	617.855	49	12.609			
	المجموع	1223.745	54				
المحادثة	الاختبار القبلي	134.878	1	134.878	18.039	0.000	0.269
	طريقة التدريس	24.714	1	24.714	6.305	0.045	0.231
	الخطأ	366.373	49	7.477			
	المجموع	828.982	54				
الكتابة	الاختبار القبلي	86.860	1	86.860	3.833	0.056	0.073
	طريقة التدريس	65.626	1	65.626	15.896	0.019	0.18
	الخطأ	1110.461	49	22.662			
	المجموع	1643.709	54				
الاستماع	الاختبار القبلي	151.067	1	151.067	10.582	0.013	0.135
	طريقة التدريس	97.468	1	97.468	6.827	0.012	0.122
	الخطأ	699.548	49	14.276			
	المجموع	1263.745	54				
المجموع	الاختبار القبلي	113.603	1	113.603	11.900	0.001	0.195
	طريقة التدريس	68.057	1	68.057	7.129	0.010	0.127
	الخطأ	467.788	49	9.547			
	المجموع	995.084	54				

تشير النتائج في الجدول (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أداء طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار التحصيل البعدي تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام المهمات التعلمية)، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (7.129) بمستوى دلالة (α=0.010) وهي قيمة دالة إحصائياً، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية

البديلة التي تنص على وجود أثر للبرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية على تحسين مستوى التحصيل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة الشونة الثانوية الشاملة للبنات، وقد فَسرت ما نسبته (12.7 %) من التباين المُفسر (المُتنبأ به) في المتغير التابع وهو التحصيل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ويبين الجدول (5) ذلك.

كما تشير النتائج في الجدول (4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) في أداء طالبات الصف العاشر الأساسي في مهارة قراءة الاستيعاب البعدية تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام المهمات التعلمية)، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (8.016) بمستوى دلالة (α=0.007) وهي قيمة دالة إحصائياً، كما يتضح من الجدول (5) أن طريقة التدريس باستخدام المهمات التعلمية قد فسرت نسبته (14.1%) من التباين المُفسر (المُتنبأ به) في المتغير التابع وهو التحصيل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

وتشير النتائج في الجدول (4) أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) في أداء طالبات الصف العاشر الأساسي في مهارة المحادثة البعدية تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام المهمات التعلمية)، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (6.305) بمستوى دلالة (α = 0.045) وهي قيمة دالة إحصائياً، كما يتضح من الجدول (5) أن طريقة التدريس باستخدام المهمات التعلمية قد فسرت نسبته (23.1%) من التباين المُفسر (المُتنبأ به) في المتغير التابع وهو التحصيل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

كما تشير النتائج في الجدول (4) أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) في أداء طالبات الصف العاشر الأساسي في مهارة الكتابة البعدية تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام المهمات التعلمية)، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (15.896) بمستوى دلالة (α = 0.019) وهي قيمة دالة إحصائياً، كما يتضح من الجدول (5) أن طريقة التدريس باستخدام المهمات التعلمية قد فسرت نسبته (18%) من التباين المُفسر (المُتنبأ به) في المتغير التابع وهو التحصيل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

وتشير النتائج أيضاً في الجدول (4) أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) في أداء طالبات الصف العاشر الأساسي في مهارة الاستماع البعدية تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام المهمات التعلمية)، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (6.827) بمستوى دلالة (α=0.012) وهي قيمة دالة إحصائياً، كما يتضح من الجدول (5) أن

طريقة التدريس باستخدام المهمات التعلمية قد فسرت نسبته (12.2%) من التباين المُفسر (المُتنبأ به) في المتغير التابع وهو التحصيل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

الجدول 5. قيم مربع أيتا ونسبة التباين المُفسر لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار التحصيل وفقاً لمتغير التدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	نسبة التباين المفسر (%)	حجم الأثر
قراءة الاستيعاب	طريقة التدريس	101.079	%14.1	متوسط
	الخطأ	617.855		
	المجموع	1223.745		
المحادثة	طريقة التدريس	24.714	%4.5	صغير
	الخطأ	366.373		
	المجموع	828.982		
الكتابة	طريقة التدريس	65.626	%18	متوسط
	الخطأ	1110.461		
	المجموع	1643.709		
الاستماع	طريقة التدريس	97.468	%12.2	متوسط
	الخطأ	699.548		
	المجموع	1263.745		
المجموع	طريقة التدريس	68.057	%12.7	متوسط
	الخطأ	467.788		
	المجموع	995.084		

وللكشف عن مستوى عائد الفروق في نتائج الطالبات البعدية على اختبار التحصيل تبعاً لمتغير التدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية، ويبين جدول (6) المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطالبات في الصف العاشر الأساسي على اختبار التفكير التحصيل البعدي.

جدول 6. المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار التحصيل البعدي.

المهارة	المجموعة	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري
قراءة الاستيعاب	التجريبية	17.88	0.681
	الضابطة	15.09	0.694
المحادثة	التجريبية	18.70	0.52
	الضابطة	17.32	0.53
الكتابة	التجريبية	17.18	0.91
	الضابطة	14.93	0.93
الاستماع	التجريبية	20.04	0.72
	الضابطة	17.30	0.74
المجموع	التجريبية	18.45	0.59
	الضابطة	16.16	0.60

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجدول (6) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة بفارق مقداره (2.29)، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على اختبار التحصيل البعدي (18.45) بانحراف معياري (0.59)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على اختبار التحصيل البعدي (16.16) بانحراف معياري (0.60). مما يدل وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) للبرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية في تحسين مستوى التحصيل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في المجموعة التجريبية اللواتي خضعن للبرنامج أكثر من طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على **"ما أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمهارات الاجتماعية؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطالبات القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية كما في الجدول (7).

الجدول 7. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية

المجموعة	العدد	الملاحظة القبلية		الملاحظة البعدية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	28	3.66	0.46	3.94	0.34
المجموعة الضابطة	27	3.84	0.55	3.69	0.14
المجموع	55	3.75	0.51	3.82	0.29

يلاحظ من الجدول (7) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية القبلية عن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (3.84) بانحراف معياري (0.55)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة التجريبية (3.66) بانحراف معياري (0.46).

كما يلاحظ من الجدول (7) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية البعدية عن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة التجريبية (3.94) بانحراف معياري (0.34)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (3.69) بانحراف معياري (0.14).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الفرعية في بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية البعدية وتقدير درجة المهارة كما في جدول (8).

الجدول 8. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتقديرات درجات الطالبات البعدية على المهارات الفرعية في بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية

الرقم	المهارة	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
4	تتقيد بالدور في المشاركة أو الحديث.	3.63	0.84	متوسطة	4.14	0.89	كبيرة
3	تستأذن قبل الحديث.	3.67	0.88	كبيرة	4.11	0.79	كبيرة
9	تبدي رأيها بوضوح خلال تنفيذ الأنشطة.	3.78	1.01	كبيرة	4.11	0.79	كبيرة
10	تقدم مقترحات تساعد في تنفيذ الأنشطة.	3.85	0.77	كبيرة	4.07	0.9	كبيرة
19	تمتلك سمات قيادية أثناء تنفيذ الانشطة.	3.67	0.88	كبيرة	4.07	0.9	كبيرة
16	تثير الحماس لإنجاز الأنشطة.	3.89	0.85	كبيرة	4.04	0.79	كبيرة
17	تثابر في تنفيذ الأنشطة.	3.7	0.95	كبيرة	4.04	0.79	كبيرة
18	تبث الأمل بالنجاح لدى الآخرين.	3.41	0.84	متوسطة	4.04	0.69	كبيرة
6	تطلب المساعدة عند الحاجة.	3.59	0.93	متوسطة	3.96	0.92	كبيرة
7	تعتذر عند ارتكاب الخطأ.	3.67	0.88	كبيرة	3.96	0.79	كبيرة
8	تتخذ القرار ضمن المعطيات المتوفرة.	4	0.73	كبيرة	3.89	0.63	كبيرة
14	تدافع عن رأي الجماعة بالحجة والمنطق.	3.63	0.84	متوسطة	3.89	0.83	كبيرة
5	توظف حل المشكلات في تنفيذ الأنشطة.	3.7	0.72	كبيرة	3.86	0.76	كبيرة
12	تتجاهل المشتتات خلال تنفيذ الأنشطة.	3.74	0.71	كبيرة	3.86	0.65	كبيرة
20	تتحمل المسؤولية.	3.63	0.74	متوسطة	3.86	0.85	كبيرة
11	توظف مهارات التواصل خلال تنفيذ الأنشطة.	3.63	0.84	متوسطة	3.82	0.98	كبيرة
1	تحترم رأي الآخرين.	3.93	0.78	كبيرة	3.79	0.88	كبيرة
2	تعمل مع الفريق لإنجاز الأنشطة.	3.59	1.01	متوسطة	3.79	0.79	كبيرة
13	تقدر عمل الآخرين.	3.52	0.75	متوسطة	3.75	0.75	كبيرة
15	تساعد الآخرين في إنجاز الأنشطة.	3.63	0.84	متوسطة	3.71	0.6	كبيرة

ويلاحظ من الجدول (8) أن درجات تقدير المهارات الفرعية للمهارات الاجتماعية للمجموعة التجريبية كانت أعلى من درجات المجموعة الضابطة عل بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية البعدي، كما يلاحظ أن درجات المهارات الاجتماعية على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية جميعها جاءت بدرجة كبيرة، فقد جاءت المهارة رقم (4) " تتقيد بالدور في المشاركة أو الحديث" في المرتبة الأولى بتقدير درجة كبيرة لدى طالبات المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (4.14) وبانحراف معياري (0.89)، في حين جاءت هذه المهارة بدرجة متوسطة لدى طالبات المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي (3.63) وبانحراف معياري (0.84)، كما جاءت المهارة رقم (3) " تستأذن قبل الحديث" في المرتبة الثانية بدرجة كبيرة لدى طالبات المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (4.11) وبانحراف معياري (0.79)، وجاءت هذه المهارة بدرجة كبيرة لدى طالبات المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي (3.67) وبانحراف معياري (0.88).

وقد جاءت المهارة رقم (15) " تساعد الآخرين في إنجاز الأنشطة" في المرتبة الأخيرة بدرجة كبيرة لدى طالبات المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (3.71) وانحراف معياري (0.60)، في حين جاءت بدرجة متوسطة لدى طالبات المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي (3.63) وانحراف معياري (0.84).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين التطبيق القبلي والبعدي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way- ANCOVA) لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة البعدي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية، مع الأخذ بعين الاعتبار نتائج الاختبار القبلي، ومن الجدير بالذكر أن هذا التحليل الإحصائي يعمل على إزالة الفروق الناجمة عن أثر الاختبار القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والجدول (9) يظهر ذلك.

الجدول 9. نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way- ANCOVA) بين المتوسطات البعدية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار القبلي	0.019	1	0.019	0.271	0605	0.005
طريقة التدريس	0.757	1	0.757	11.015	0.002	0.175
الخطأ	3.573	52	0.069			
الكلي	805.853	55				

يتضح من الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05 ≥ α) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب المهارات الاجتماعية، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (11.015) بمستوى دلالة (α≤0.002) هي قيمة دالة إحصائياً، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر للبرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وقد فَسرت ما نسبته (17.5%) من حجم الأثر في المتغير التابع وهو مستوى المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وللكشف عن عائد الفروق في درجات الطالبات على مقياس المهارات الاجتماعية البعدي تبعاً لمتغير الدراسة "طريقة التدريس" ؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية البعدية، كما في الجدول (10).

جدول 10. المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطالبات في الصف العاشر الأساسي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية البعدية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	28	3.93	0.05
المجموعة الضابطة	27	3.70	0.05

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجدول (10) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة بفارق مقداره (0.23)، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة البعدية (3.93) بانحراف معياري (0.05)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (3.70) بانحراف معياري (0.05). مما يدل وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث على **" ما أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في اتجاهات طالبات الصف العاشر الأساسي نحو مبحث اللغة الإنجليزية؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه نحو مبحث اللغة الإنجليزية كما في الجدول (11).

الجدول 11. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات القبلية والبعدية في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	28	3.47	4.68	3.94	0.35
المجموعة الضابطة	27	3.66	0.57	3.71	0.13
المجموع	55	3.56	0.53	3.83	0.29

يلاحظ من الجدول (11) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية القبلي عن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (3.66) بانحراف معياري (0.57)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة التجريبية (3.47) بانحراف معياري (0.4.68).

كما يلاحظ من الجدول (11) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية البعدي عن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة التجريبية (3.94) بانحراف معياري (0.35)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (3.71) بانحراف معياري (0.13).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي على استبانة الاتجاهات البعدية وتقدير كل فقرة كما في جدول (12).

الجدول 12. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتقديرات درجات الطالبات البعدية على فقرات مقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية

الرقم	المهارة	المجموعة الضابطة			المجموعة التجريبية		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
28	تنمي لدي مادة اللغة الإنجليزية اهتمامات بالبيئة.	3.59	0.8	متوسطة	4.29	0.76	كبيرة
21	من السهل عليَّ ترجمة الأفكار في اللغة الإنجليزية.	3.68	0.79	كبيرة	4.18	0.77	كبيرة
4	ليس هناك من أهمية لتعلم اللغة الإنجليزية.	3.63	0.84	متوسطة	4.14	0.89	كبيرة
3	أحل جميع الواجبات التي تطلبها مني معلمة اللغة الإنجليزية.	3.67	0.88	كبيرة	4.11	0.79	كبيرة
9	أطلب من الآخرين مساعدتي في تعلم اللغة الإنجليزية.	3.78	1.01	كبيرة	4.11	0.79	كبيرة
10	أكره اللغة الإنجليزية لأنها تحتوي على كلمات لا أفهم معناها.	3.85	0.77	كبيرة	4.07	0.9	كبيرة
19	تلبي اللغة الإنجليزية احتياجاتي المعرفية.	3.67	0.88	كبيرة	4.07	0.9	كبيرة

24	تساعدني مادة اللغة الإنجليزية في التعامل مع الأجانب.	3.63	0.79	متوسطة	4.07	0.86	كبيرة
26	تنمي مادة اللغة الإنجليزية لدي الاهتمام بالمواعيد.	3.74	0.59	كبيرة	4.07	0.81	كبيرة
16	أشعر بالارتياح عندما أتحدث باللغة الإنجليزية.	3.89	0.85	كبيرة	4.04	0.79	كبيرة
17	لا تثير اللغة الإنجليزية اهتمامي.	3.7	0.95	كبيرة	4.04	0.79	كبيرة
18	أنجح بسهولة في اللغة الإنجليزية.	3.41	0.84	متوسطة	4.04	0.69	كبيرة
27	استمتع بحل واجبات مادة اللغة الإنجليزية.	3.63	0.88	متوسطة	4.04	0.88	كبيرة
6	تستخدم معلمة اللغة الإنجليزية طرقاً جاذبة في تدريسها.	3.59	0.93	متوسطة	3.96	0.92	كبيرة
7	تتطلب اللغة الإنجليزية مني جهداً كبيراً.	3.67	0.88	كبيرة	3.96	0.79	كبيرة
25	تنمي مادة اللغة الإنجليزية المهارات الأساسية لدي.	3.74	0.76	كبيرة	3.92	0.81	كبيرة
8	تفيدني اللغة الإنجليزية في الاطلاع على ثقافات مختلفة.	4	0.73	كبيرة	3.89	0.63	كبيرة
14	أحب معلمة اللغة الإنجليزية.	3.63	0.84	متوسطة	3.89	0.83	كبيرة
5	أرغب بدراسة اللغة الإنجليزية في الجامعة.	3.7	0.72	كبيرة	3.86	0.76	كبيرة
12	أشعر بالانزعاج خلال حصة اللغة الإنجليزية.	3.74	0.71	كبيرة	3.86	0.65	كبيرة
20	أتبادل الحديث باللغة الإنجليزية مع زملائي.	3.63	0.74	متوسطة	3.86	0.85	كبيرة
22	كتاب اللغة الإنجليزية مشوق ويحتوي الكثير من الموضوعات الشيقة.	3.74	0.81	كبيرة	3.86	0.93	كبيرة
11	لا أستطيع أن أعبر عن أفكاري باللغة الإنجليزية.	3.62	0.84	متوسطة	3.82	0.98	كبيرة
1	أرى أن اللغة الإنجليزية بشكل عام موضوع سهل	3.93	0.78	كبيرة	3.79	0.88	كبيرة
2	حبذا لو تحذف حصص اللغة الإنجليزية من البرنامج المدرسي.	3.59	1.01	متوسطة	3.79	0.79	كبيرة
13	أشعر أن موضوعات اللغة الإنجليزية غامضة وغير واضحة.	3.52	0.75	متوسطة	3.75	0.75	كبيرة

23	أتفاعل مع الأنشطة الصفية في اللغة الإنجليزية.	3.74	0.81	كبيرة	3.75	0.89	كبيرة
15	لا يوجد علاقة بين تعلم اللغة الإنجليزية وحياتنا اليومية.	3.63	0.84	متوسطة	3.7	0.6	كبيرة
29	أستمتع وأنا أقرأ موضوعات باللغة الإنجليزية.	4.00	0.62	كبيرة	3.64	0.78	متوسطة
30	تستحق مادة اللغة الإنجليزية زيادة عدد حصصها.	3.74	0.71	كبيرة	3.64	0.87	متوسطة

ويلاحظ من الجدول (12) أن درجات تقدير الفقرات على مقياس الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية لدى طالبات المجموعة التجريبية كانت أعلى من درجات المجموعة الضابطة عل استبانة الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية البعدي، كما يلاحظ أن درجات الفقرات على استبانة الاتجاهات لدى طالبات المجموعة التجريبية جاءت بدرجة كبيرة في جميع الفقرات باستثناء الفقرات (29، 30)، فقد جاءت الفقرة رقم (28) " تنمي لدي مادة اللغة الإنجليزية اهتمامات بالبيئة" في المرتبة الأولى بتقدير درجة كبيرة لدى طالبات المجموعة التجريبية وبمتوسط حسابي (4.29) وبانحراف معياري (0.76)، في حين جاءت هذه الفقرة بدرجة متوسطة لدى طالبات المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي (3.59) وبانحراف معياري (0.80)، كما جاءت الفقرة رقم (21) " من السهل عليَّ ترجمة الأفكار في اللغة الإنجليزية" في المرتبة الثانية بدرجة كبيرة لدى طالبات المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (4.18) وبانحراف معياري (0.77)، وجاءت هذه الفقرة بدرجة كبيرة لدى طالبات المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي (3.68) وبانحراف معياري (0.79).

وقد جاءت الفقرة رقم (30) "تستحق مادة اللغة الإنجليزية زيادة عدد حصصها" في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة لدى طالبات المجموعة التجريبية بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (0.87)، في حين جاءت هذه الفقرة بدرجة كبيرة لدى طالبات المجموعة الضابطة بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.71).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين التطبيق القبلي والبعدي، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way- ANCOVA) لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة البعدي على مقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، مع الأخذ بعين الاعتبار نتائج الاختبار القبلي، ومن الجدير بالذكر أن هذا التحليل الإحصائي يعمل على إزالة الفروق الناجمة عن أثر الاختبار القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والجدول (13) يظهر ذلك.

الجدول 13. نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way- ANCOVA) بين المتوسطات البعدية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار القبلي	0.00	1	0.00	0.002	0.965	0.000
طريقة التدريس	0.686	1	0.686	9.453	0.003	0.154
الخطأ	3.775	52	0.73			
الكلي	810.889	55				

يتضح من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.005 ≥ α) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (9.453) بمستوى دلالة (0.003 ≥ α)، وهي قيمة دالة إحصائياً، وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر للبرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية في تحسين اتجاهات طالبات الصف العاشر الأساسي نحو اللغة الإنجليزية، وقد فَسرت ما نسبته (15.4%) من حجم الأثر في المتغير التابع وهو مستوى الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، وللكشف عن عائد الفروق في درجات الطالبات على استبانة الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية البعدي تبعاً لمتغير الدراسة "طريقة التدريس" ؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والاخطاء المعيارية لأداء طالبات الصف العاشر الأساسي على استبانة الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية البعدية، كما في الجدول (14).

جدول 14. المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء الطالبات في الصف العاشر الأساسي على استبانة الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية البعدية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	28	3.94	0.05
المجموعة الضابطة	27	3.71	0.05

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الجدول (14) يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة بفارق مقداره (0.23)، فقد بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على استبانة الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية البعدية (3.94) بانحراف معياري (0.05)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (3.71) بانحراف معياري (0.05). مما يدل وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتدريس باستخدام البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية في تحسين مستوى الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث اللغة الإنجليزية واكتساب المهارات الاجتماعية واتجاهاتهن نحو اللغة الإنجليزية، وقد حددت الباحثة لهذه الدراسة ثلاثة أسئلة حاولت الإجابة عنها من خلال تطبيق اختبار التحصيل في اللغة الإنجليزية وتطبيق بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية ومقياس الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وسيتم مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، مرتبة وفقاً لتسلسل أسئلتها.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على **"ما أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي؟"**

أشارت نتائج السؤال الأول إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \le 0.05$) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل في اللغة الإنجليزية، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى وجود أثر لاستخدام البرنامج التدريسي المبني على المهمات التعلمية في رفع مستوى التحصيل في اللغة الإنجليزية، لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة الشونة الثانوية الشاملة في لواء الشونة الجنوبية كما أشارات النتائج إلى أن البرنامج عمل على رفع مستوى جميع مهارات اللغة الإنجليزية (قراءة الاستيعاب والمحادثة والكتابة والاستماع).

ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى مجموعة من الخصائص التي يتمتع بها البرنامج القائم على المهمات التعلمية، ومن هذه الخصائص أن البرنامج استخدم إجراءات متنوعة، كالعمل الجماعي والتخطيط للمهمات والتقرير عن إنجاز المهمة، مما فرض على الطالبات استخدام اللغة الإنجليزية بشكل مكثف للتواصل وتبادل الخبرات، كما أن الطالبات خلال استخدام البرنامج التعليمي قد حظين بفرصة للتحدث والتعبير باللغة الإنجليزية أكثر من الطالبات في المجموعة التجريبية اللواتي لا يتحدثن إلا عندما يوجه إليهن سؤالاً، ويكون التحدث فقط من قبل طالبة واحدة ويدور حديثها في حدود الإجابة عن السؤال، كما البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية يعطي الطالبات حرية أكثر في تبادل الأفكار باللغة الإنجليزية داخل المجموعة دون خجل، كما أنه يسمح للطالبة بالتخطيط لإجابتها وإعداد

تقرير بالإنجاز دون التركيز على قواعد اللغة الإنجليزية، الأمر الذي يسمح حتى للطالبات الضعيفات في اللغة الإنجليزية بالتحدث دون خوف أو خجل.

كما أن البرنامج منح طالبات المجموعة التجريبية فرصة كبيرة للقراءة والكتابة والمحادثة والاستماع، فطالبات المجموعة التجريبية خلال سيرهن في مراحل البرنامج يمارسن القراءة والكتابة للتقرير عن إنجاز المهمة، وأحياناً المحادثة، ويمارسن مهارة الاستماع لإنجازات المجموعات الأخرى مما عمل على رفع جميع مهارات اللغة الإنجليزية.

وقد لاحظت الباحثة خلال التطبيق العملي للبرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية انطلاق ألسنة الطالبات في التحدث باللغة الإنجليزية والكتابة وإعداد التقارير، فالبرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية يحث الطالبات على تبادل الأفكار وإيصال المعنى بحرية وبأمان، دون الخوف من الخطأ، فما عادت الطالبة تستهلك جزءاً من طاقتها الفكرية في مراقبة ما تقول، وترديد ما تريد قوله داخلياً ثم البوح به.

كما لاحظت الباحثة أن بعض المجموعات أصبحت تسهب في كتابة التقرير عن إنجاز المهمة، فقد ولّد البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية نوعاً من التنافس بين الطالبات في إنجاز المهمة بمستوى مرتفع من الإتقان في أواخر مراحل التطبيق.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع الدراسات التي كشفت أثر المهمات التعلمية في تحسين تحصيل اللغة الانجليزية، وتحسين اكتساب اللغة بشكل عام كدراسات كل من (Mackey, 1994)، و(Hamed, 1998) (Robinson, 2001)، و(Bugler and Hunt, 2002)، وحميدة (2006)، وهلال (2006)، و(Al Nashash, 2007)، وحماد (2009)، وإبراهيم وغصون (2010)، وإبراهيم وصالح (2011)، ودمياطي (2012).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال الثاني على **"ما أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمهارات الاجتماعية؟"**

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.005$) بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب المهارات الاجتماعية، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى وجود أثر لاستخدام البرنامج التعليمي القائم

على المهمات التعلمية في تحسين اكتساب المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة الشونة الثانوية الشاملة في لواء الشونة الجنوبية.

وتعزى هذه النتيجة إلى الخصائص التي يتمتع بها البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية، كاستخدام التواصل بشكل أساسي في إنجاز المهمة، فالبرنامج التعليمي يحث الطالبات في المجموعة التجريبية على توظيف مهاراتهن الاجتماعية في التعبير عن الإنجاز وخصوصاً في مرحلة التقرير عن إنجاز المهمة، وقد ظهر ذلك من خلال احتلال مهارة إبداء الرأي "تبدي رأيها بوضوح خلال تنفيذ الأنشطة" ومهارة الاستئذان قبل الحديث " تستأذن قبل الحديث" ومهارة احترام الدور في الحديث " تتقيد بالدور في المشاركة أو الحديث" وهي مهارات احتلت المرتبة الأولى في قائمة المهارات الاجتماعية التي تحسنت بفعل البرنامج التعليمي القائم على المهمات التعلمية.

أن التقرير عن إنجاز المهمة هي إحدى مراحل المهمات التعلمية التي تقوم على قيام الطالبات بتقديم تقرير شفوي أو كتابي عن إنجاز المهمة مما يوفر البرنامج مساحات كبيرة من الحرية في التحدث ومحاولة تبادل الخبرات، وتوظيف التواصل اللفظي وغير اللفظي، كما يمكن ملاحظة أن مهارات التواصل تزداد في مرحلة التخطيط للمهمة، وهي مرحلة تتطلب من طالبات كل مجموعة إخبار بقية طالبات الصف شفهياً أو كتابياً عن كيفية تنفيذ المهمة، كما أن الطالبات مجبرات في المجموعة التجريبية على تبادل الآراء باستخدام اللغة الإنجليزية، تارة من خلال اللغة المباشرة، وتارة باستخدام تعابير الوجه واليدين، وكل ما من شأنه إيضاح الفكرة للآخرين، خصوصاً في مرحلة التحليل التي تتطلب التركيز على اللغة المستخدمة في النصوص المسموعة أو المسجلة.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسات كل من (Robinson, Strong & Whittle, 2000)، و(AL-Adham, 2006)، و(Al Nashash, 2007) التي أظهرت أثر المهمات التعلمية في تحسين المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى الطلبة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص السؤال الثالث على **"ما أثر برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في اتجاهات طالبات الصف العاشر الأساسي نحو مبحث اللغة الإنجليزية؟"**

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.005$) بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى وجود أثر لاستخدام البرنامج التعليمي القائم

على المهمات التعلمية في تحسين الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مدرسة الشونة الثانوية الشاملة في لواء الشونة الجنوبية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج القائم على المهمات التعلمية قد وفر فرصاً لطالبات المجموعة التجريبية للتعبير عن أفكارهن، فالبرنامج يوفر فرصة لتبادل الأفكار من خلال اللغة الإنجليزية في مجموعات العمل أثناء تأدية المهمة، كما يوفر للطالبات فرصة التحدث باللغة الإنجليزية لطالبات الصف في مرحلة التقرير والتخطيط، وهذه الفرص لا تكون متاحة بهذا الكم في الطرق الاعتيادية، كما أن سير الطالبات في مراحل البرنامج والتقدم في إنجاز المهمات، والشعور بالفرح عند أنجاز المهمة يعمل على كسر حاجز الخوف والتردد لدى كثير من الطالبات اللواتي يخجلن من استخدام اللغة الإنجليزية، فالبرنامج يسمح لجميع الطالبات بالهمس باللغة الإنجليزية داخل المجموعات والجهر بها بين المجموعات دون خوف أو قلق، أضف إلى ذلك أن البرنامج قد عمل على تحسين تحصيل الطالبات في اللغة الإنجليزية وزاد من فرص التعبير عن الأفكار باستخدام اللغة الإنجليزية، وهذا غير من اتجاه الكثير من الطالبات في المجموعة التجريبية نحو اللغة الإنجليزية.

كما تعزى هذه النتيجة لقدرة البرنامج على جعل الطالبات يتناولن موضوعات للقراءة وتبادل الأفكار حولها بشكل مكثف، وقد ظهر ذلك من خلال استجابة الطالبات على استبانة الاتجاهات نحو اللغة الإنجليزية " من السهل عليَّ ترجمة الأفكار في اللغة الإنجليزية" و" تنمي لدي مادة اللغة الإنجليزية اهتمامات بالبيئة" وهي اتجاهات إيجابية احتلت المراتب الأولى في فقرات الاتجاهات التي تحسنت لدى طالبات الصف العاشر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من(Bugler and Hunt, 2002)، و(Carless, 2002)، وحميدة (2006)، إبراهيم وصالح (2011) التي كشفت اثر المهمات التعلمية في تحسين الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، تورد الباحثة بعض التوصيات والمقترحات:

- استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لمدخل المهمات التعلمية في دروسهم. لما لذلك من أثر في تنمية بعض الجوانب المعرفية والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة وتحسين اتجاهاتهم نحو مبحث اللغة الإنجليزية.
- اهتمام معلمي اللغة الإنجليزية ببناء مهمات تعلمية يتم استخدام اللغة الإنجليزية فيها لتبادل الأفكار والآراء بين جميع الطلبة وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة.
- تضمين مناهج ومقررات اللغة الإنجليزية مدخل المهمات التعلمية من خلال بناء أنشطة تقوم على المهمات التواصلية.
- اهتمام المشرفين التربويين بمدخل المهمات التعلمية وإعطاء دورات تدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية لتوظيفه في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، بسام وصالح، جمال (2011). أثر تدريس الفيزياء باستخدام المهمات الحقيقية في اكتساب طالبات الصف التاسع الأساسي للمفاهيم العلمية وفي اتجاهاتهن نحو مادة الفيزياء، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية**، مجلد 25(7)، ص: 1747- 1784.

إبراهيم، رباب (2004). **المهارات الاجتماعية التي تعكسها الصحافة والإذاعة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر

إبراهيم، فاضل وغصون، شريف (2010). أثر استخدام أسلوب تحليل المهمات في تحصيل تلاميذ التربية الخاصة في مادة العلوم، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة أم درمان الإسلامية، العدد (9)، ص: 11-47.

ابن منظور، جمال الدين (1300هـ). **لسان العرب**، بيروت: دار الفكر.

أحمد، حازم وويس، صاحب (2012). أسباب تدني مستوى التحصيل لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطلبة، **مجلة ذي قار**، العدد 8، المجلد 23، ص: 2-39.

آل عارم، صالح (2012). **فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الصفية المرتبطة بمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية البيئية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

أنور، زيزت (2007). **مدى فاعلية برنامج البورتاج في تنمية بعض مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من 5 إلى 6 سنوات**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، .

بهادر، سعدية (1996). **المرجع في تربية أطفال ما قبل المدرسة**، ط2، القاهرة: دار الفكر.

الجابري، نهيل (1993). **اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي نحو مادة الحاسوب في دولة الإمارات العربية المتحدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جولمان، دانيال (2000) **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

حسن، أحمد (2001). **دور المسرح المدرسي في إكساب بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

حسونة، أمل (1995). **تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية،** اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الحشاش، غانم (2001). **تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حلس، مايسة (2012). **أثر استخدام أسلوب لعب الأدوار على التحصيل الدراسي لتنمية المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف السابع في محافظة غزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

حماد، خالد (2009). **تطوير مهارتي القراءة والكتابة باللغة الانجليزية لدى تلاميذ الصف السادس في فلسطين باستخدام المدخل المنظومي،** أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

حمودي، أحمد (2009). المتغيرات الاجتماعية غير المدرسية المرتبطة بكل من التحصيل الدراسي والاستبعاد الاجتماعي: دراسة سسيوكلوجية نقدية، **مجلة علوم إنسانية،** العدد 41، المجلد 1، ص: 23-39

حميدة، محمد (2006). **أثر تباين خصائص المهام وانشطة المتعلم على توجهات أهداف التحصيل لدى طلاب المرحة الإعدادية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الحميضي، أحمد (2004). **فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف بن عبدالعزيز العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

الخوالده، ناصر وعيد، يحيى (2007). **تحليل المحتوى في مناهج التربية الاسلامية وكتبها،** عمان: دار وائل.

الدليمي، طه، والوائلي سعاد (2005). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الأردن: عالم الكتب الحديث.

دمياطي، سناء (2012). **فاعلية مدخل المهام داخل مركز مصادر التعلم في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طالبات الصف الأول الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.

رسمي، عايد (2009). **دراسات في المدارس التربوية الحديثة**، الرياض: دار حنين.

زيتون، عايش (1988). **الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم**، عمان: جمعية عمال ال

مطابع التعاونية.

الزيود، نادر (1989). **التعلم والتعليم الصفي**، عمان: دار الفكر للنشر.

السيد، عبد الحليم، وشوقي، طريف وشحاته، محمود (2003م). **علم النفس الاجتماعي المعاصر**، القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

شعلان، هادي (2006). **المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشكلات الطلبة**، عمان: دار عالم الثقافة.

شوقي، طريف (2003). **المهارات الاجتماعية والاتصالية**، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

طعيمة، رشدي (2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومة، وأسسه، واستخداماته**، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحميد، محمد (1997). **نظريات الإعلام واتجاهات التأثير**، القاهرة، عالم الكتب.

عبد الوهاب، عبدالناصر ونصر، معاطي (1997). فعالية استخدام أسلوبي تحليل المهمة وتحليل العمليات العقلية في علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة بالصف الثالث الابتدائي، **مجلة كلية التربية ببنها**، مصر، عدد أكتوبر 1997، ص: 195-267.

عبدالله، معتز(1998). برامج تنمية المهارات الاجتماعية، مراجعة نقدية، **مجلة كلية الآداب**، جامعة القاهرة.

العبسي، إبراهيم (2006). **أثر تدريب معلمي الرياضيات على مستويات التفكير الهندسي في تحصيل طلبتهم وتطور مستويات تفكيرهم الهندسي واتجاهاتهم نحو الهندسة،** أطروحة دكتوراة غير منشورة، ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبدالحق، كايد (2012). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه،** ط15. عَمان: دار الفكر.

علام، صلاح الدين (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي – أساليبه وتطبيقاته،** القاهرة: دار الفكر.

العميان، محمود (2002). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال،** عمان: دار وائل.

قشطة، أحمد (2008). **أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المخزومي، أمل (1995). دور الاتجاهات في سلوك الأفراد، **مجلة الخليج العربي،** عدد 53.

مراد، عبد الستار وجمع، علي (2006). دراسة العلاقة بين الاتجاه نحو مادة الكيمياء والتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس العلمي، **مجلة ديالي،** العدد 23، مجلد 1، ص: 5 – 25.

المرسي، وجيه (2012). إستراتيجية التدريس باستخدام مدخل المهمة، نشرت في 2 إبريل 2012، اتحاد الجامعات المصرية:

http://library.aun.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=ThesisPicBody&BibID=11864512

ناصر، حسام (1999). **العلاقة بين الاتجاهات نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي فيها لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طولكرم،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

الهاشمي، عبدالله (2011). مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المَهمة - أسسه النظرية والتطبيقية، **المؤتمر الدولي الثاني للغات 22 - 24 أبريل 2011،** في مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا.

هريدي، عادل (2003). الفروق الفردية في الذكاء الوجداني، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، العدد الثاني، ص: 108- 122.

هلال، إبتهال (2006). **فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية البنية المعرفية في تنمية مهارات الفهم الإستماعي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي وطرق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

هيت، صلاح (2003). **أثر كل من طرائق التعليم المبرمج الخطي والمتشعب والخطي المطور والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف السابع في مبحث التاريخ واتجاهاتهم نحوه**، اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

ياغي، إيمان (2008). **أثر برنامج مقترح في تطوير المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة الأردنية،عَمان، الأردن.

يونس، إيمان (2013). **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

اليونسكو(2000). **التعلم للجميع**، القاهرة، مصر.

اليونسكو(2002) **تحسين نوعية تعليم العيش معاً**: نتائج واقتراحات الجلسة السادسة والأربعين للمؤتمر الدولي للتعليم، مستقبليات، العدد 32 المجلد1.

اليونسيف (2002). دليل مهارات الحياة الأساسية للشباب (2002)، عمان، الأردن. **http://www.unicef.org/arabic/lifeskills_25521.html**

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al-Adham, N. (2006).**The Effect of a Communicative Task-Based Instruction on the Development of Basic Stage Students' Oral Communication Skills in Jordan**, unpublished master thesis, College of Educational, Amman Arab University.

Al-Nashash, A. (2007). **Designing a Task- Based Program and Measuring its Effect on Oral and Written Communicative Skills Among Jordanian EFL Secondary Students**, A PhD Dissertation, Amman Arab University, Amman.

Al-zurkan, A. (2005). **Teaching and Assessing Oral skills in English Language for Teachers Perception at Basic Stag**, master thesis, College of Education, Jordan university. Amman.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**. 84,3,261-271

Arkawitz, H. Lichtenstein, E. Hineo, P. (1975): The Behavioral Assessment of Social Competence in Males. **Behavior Therapy,** Vol. 6. Pp313.

Artino, A. (2008). **A Brief Analysis of Research on Problem- Based Learning**, University of Connecticut June 6, p. 1-11.

Association of Development Curriculums and Supervision. ASCD ,2005 , Alexandaria, USA.

Bandura, A. (1981). **A Social Learning Theory** – Englewood Cliff,N.H: Prentice-Hall.

Blumenfeld,P.(1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. **Journal of Educational Psychology,** 84, 3, 272-281.

Branden K. (2006). **Introduction: Task-Based Language Teaching in a Nutshell. In: K. Branden (ed.) Task-Based Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 1-10)

Bugler, D. and Hunt, A. (2002). **Implementing Task-based Language Teaching. In Richards J,. & Renandya, W., Methodology in Language Teaching**: An Anthology of Current Practice (pp. 96-106). Cambridge: Cambridge University Press.

Careless, D. (2002). Implementing Task-Based Learning with Young Learners. **ELT Journal**, 35: 389-396.

Carless, D. (2001). Factors in the Implementation of Taskbased Teaching in Primary Schools. English Department, **Hong Kong Institute of Education**, 10 Le Ping Road, Tai Po, Hong Kong.

Carrol, C. & Garavalia, L. (2004). Factors contributing to the academic achievement of pharmacy student: use of the goal efficacy framework. **American Journal of Pharmaceutical Education**, 68, 4, 1-10.

Dal, M. (2010). **Digital video production and task based language learning**, Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika.Ellis, R. (2003). **Task-based Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

Furuta, J. (2002). Task-Based Language Instruction: An Effective Means of Achieving Integration of Skills and Meaningful Language Use, **Journal of Educational Psychology,** 58, 2**,** p. 15-18.

Goldon, Son.(1984). **Longman Dictionary of Psychology and Psychiatry**, Longman: New York.

Good , G.(1973**). dictionary of education,** 3rd ed, new york, mcgraw hill co.

Hamed, J. (1998). **The Effect of Using Focused Communication Tasks on Ninth Grade Student's Achievement. Unpublished M.A. Thesis, An-Najah University**, Nablus, Palestine.

Huwari, I. & Al-Khasawneh, F. (2013) The Reasons behind the Weaknesses of Writing in English among Pre-year Students' at Taibah University, **English for Specific Purposes World**, 14(38), PP:1-9.

Keivan ,S. (2012).Task-based Instruction**, International Journal of Linguistics** , Vol. 4, No:3, PP: 243-252.

Krashen, S. (1996). **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. Oxford: Oxford University Press.

Mackey, A. (1994). **Targeting Morpho-Syntax in Children's ESL: An Empirical Study of the use interactive Goal-based Tasks**. (Eric Document Reproduction Service No. ed 372612).

Morrison, G. (1981). Sociometric Measurement Methodological Consideration of its use with mildly learning handicapped and nonhandicapped children. **Journal of education psychology**, 73. 193-200.

Nofal, K. (2011). The Reasons Behind the English Major Students' Weaknesses in Philadelphia University, **Damascus University Journal**, 27(1+2), PP: 101- 129.

Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'**. Asian EFL Journal International**, 8, 3**. Retrieved 13\1\2011 from http://www.asian-efl-journal.com/Sept_06_dn.php**.

Oxford, R. (2006). **Task-Based Language Teaching and Learning**: An Overview. (Eric Document Reproduction Service No. ed 893075).

Petrilli , M. & Scull. J (2011) . **American Achievement in International Perspective**, The Thomas, B, Fordham Institute, USA.

Prabhu, N. (1987). **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press.

Riggio E. (1990). Social and Self Esteem of Personality and Individual Differences, **ISL**," vol. 8, 1990.

Robinson, P. (2001). Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. **Journal of Applied Linguistics**, 22 (1): 27-57.

Robinson, P. Strong, G. & Whittle, J. (2000). **Comparing Tasks and Skills in Developing Discussions**. (Eric Document Reproduction Service No. ed 475019).

Ryan, A. & Pintrich, P. (1997). "Should I ask for help?" The Role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class**. Journal of Educational psychology**, 89, 2, 329-344.

Sanchez, A. (2004). The Task-based Approach in Language Teaching. **International Journal of English Studies**. vol. 4 (1). pp. 39-71. Retrieved 14\1\2011 from www.um.es/engphil/ijes.

Schunk, D. (1991). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. **Journal of Educational Psychology**. 73, 1, 93-106.

Skehan, P. (2007). Language Instruction Through Tasks. In: J. Cummins and C. Davison (eds.) **International Handbook of English Language Teaching**. pp 289-301.

Shank, R. and CLeary, C. (1994). **Engines for Education. Hillsdale**, NJ: Lawrence Erlbaum.

Tomey, P. (1998). Partners in Life Skills Education, United Nations Inter- Agency Meeting, 6-7 April, Geneva.

Willis, D. and J. Willis. (2001). **Task-based language learning. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press.

Yuksel, D. (2004). Same task, different activities: analysis of SLA from sciocultural theory perspective. In J.P. Lantolf, **Mainstream SLA Research**. (PP. 193-202).

الملاحـــــــــق

ملحق (1) أذن الجامعة الأردنية بتطبيق الدراسة

الجامعة الأردنية
THE UNIVERSITY OF JORDAN
رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١/٢٠١٤/٤٢٩٦
الرقم الآلي: ٧٧٠٥٨٠
الموافق: ٧ /١٢/ ٢٠١٤م

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة " تهاني فواز سلمان أبو جريبان" من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:

" أثر برنامج تعليمي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الإنجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر واكتسابهن للمهارات الاجتماعية واتجاهاتهن نحو مادة اللغة الإنجليزية"

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس التالية في لواء الشونة الجنوبية:

- مدرسة الرامة الثانوية المختلطة الشاملة.
- مدرسة النهضة الثانوية للبنات.
- مدرسة الشونة الثانوية الريادية للبنات.
- مدرسة أم كلثوم الثانوية للبنات.
- مدرسة الشونة الثانوية للبنات.
- مدرسة الكرامة الثانوية للبنات.

أرجو الإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحتها هو الأستاذ الدكتور "أحمد الخوالدة".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور موسى اللوزي

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي: ٢١١٢٠ فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

ملحق (2) أذن مديرية التربية والتعليم بتطبيق الدراسة

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء الشونة الجنوبية

الرقم ش ع/٩/
التاريخ ١٩-٤-١٤٣٦هـ
الموافق ٩-٢-٢٠١٥م

مديرة مدرسة الرامة الثانوية الشاملة المختلطة
مديرة مدرسة النهضة الثانوية الشاملة المختلطة
مديرة مدرسة الشونة الثانوية الشاملة للبنات
مديرة مدرسة أم كلثوم الأساسية المختلطة
مديرة مدرسة الكرامة الثانوية الشاملة للبنات

الموضوع/ تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الطالبة تهاني فواز سلمان أبو جريبان من طلبة برنامج دكتوراه المناهج والتدريس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية بأعداد اطرحه دكتوراه بعنوان " اثر برنامج تعليمي قائم على المهمات التعليمية في تدريس اللغة الانجليزية في تحصيل طالبات الصف العاشر واكتسابهن للمهارات الاجتماعية واتجاهاتهن نحو مادة اللغة الانجليزية "

وسوف تقوم بتطبيق أداة الدراسة على طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس المذكورة أعلاه ، راجياً تسهيل مهمتها .

واقبلوا الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون الإدارية والمالية
واصف توفيق العدوان

نسخة للسيد مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة للسيد رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .
أ خ ن م ٢٠١٥/٢/٩م

ملحق (3) قائمة أسماء محكمي الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية ومقياس الاتجاهات نحو اللإنجليزية والبرنامج القائم على المهمات التعلمية

الاسم	التخصص	مكان العمل
د. طـــلال العـــدوان	مناهج وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية	جامعة العلوم الإسلامية
د. يوســـف الشـــبول	اللغة الإنجليزية (لغويات)	الجامعة الهاشمية
أ.د.ماجـد زكـي الجـلاد	المناهج والتدريس دراسات اجتماعية	جامعة اليرموك
د. فـــريال أبـــو عـــواد	القياس والتقويم	الجامعة الأردنية
أ.د. جـــودت ســـعادة	المناهج والتدريس	جامعة الشرق الأوسط
أ.د. غـــازي خليفـــة	المناهج والتدريس	جامعة الشرق الأوسط
أ.د. عبـــاس الشـــريقي	المناهج والتدريس	جامعة الشرق الأوسط
أ.د. طـــه الـــدليمي	المناهج والتدريس أساليب تدريس اللغة العربية	جامعة العلوم الإسلامية
د. يوســـف العايـــدي	المناهج والتدريس	مشرف تربوي لواء الشونة الجنوبية
د. جهـــاد العايـــدي	المناهج والتدريس	مشرف تربوي لواء الشونة الجنوبية
أســـماء المبيضـــين	القياس والتقويم – ماجستير بكالوريوس لغة إنجليزية	مشرفة مختبر لغة إنجليزية جامعة العلوم الإسلامية
ســـامي العايـــدي	ماجستير لغة إنجليزية	محاضر جامعة البلقاء التطبيقية
رمـــاء بـــدران	ماجستير لغة إنجليزية	مشرفة تربوية – لواء الشونة الجنوبية

ملحق (4) اختبار اللغة الإنجليزية التحصيلي للصف العاشر الأساسي.

School: …………… **English Exam Grade 10**
Name: …………………………… **Unit 5 and 6 One Hour /100**

I. Reading: (……………./25 Points)

Read the following text; then answer the questions below:

Sea turtles are among the most ancient creatures in the world. There are seven species of sea turtles that can be found today and they are found in all waters that are warm. All sea turtles have hard shells that protect them from predators. **Their** colour differs depending on the species; they could be yellow, green or black. Unlike other turtles, sea turtles cannot hide their legs and head inside their shells because they have flippers that direct them smoothly while swimming. Most sea turtles eat small animals, such as sponges, jellyfish, snails and shrimps. Surprisingly, sea turtles can live up to 80 years and can weigh up to 200 kilogrammes!

1. **Which of the following is True? (2 pts.)**

   a. There are only six species of sea turtles. T F

   b. Sea turtles can weigh up to 200 kgs. T F

2. **Find in the text: (4 pts.)**

   a. A word that means (animals that catch other animals for food)…………………

   b. A word which is opposite of (cool)………………………………..

3. **What do hard shells do? (4 pts.)**

   ……………………………………………………………………………………

   How long do sea turtles live? (4 pts.)

   ……………………………………………………………………………………

   Why cannot sea turtles hide their legs and head inside their shells? (4 pts.)

   ……………………………………………………………………………………

6. **The best title for the text is…………………………………………………. (2 pt.)**

7. **The underlined pronoun (Their) line 3 refers to ………………………… (2 pt.)**

8. **Over to you: (3 pt.)**

   What is your favorite animal? Why? ....……………………………

II. <u>Speaking: (………………………/25 Points)</u>

9. **Match the sentences with their language functions: (4 pts.)**

(There is an extra function)

No.	Sentence		Language function
1	No, that's too slow.	a	Making suggestions
2	It's useful to have a guidebook when you travel to a foreign country	b	Disagreeing with suggestions
		c	Planning a trip

Answers: 1………. 2………

10. **What would you do in the following situation? Write a sentence using second conditional: (4 pts.)**

    a. You meet a famous person:…………………………………………………

11. **Arrange the following dialogue: (6 pts.)**

    a. Shall I help you?

    b. That's really kind of you, but I don't think you will be able to carry it either.

    c. Oh dear, this box is really heavy! I can't carry it on my own.

    Answers: a…………… b……………… c………………

12. **Complete the Second Conditional sentences with the correct form of the verbs in brackets. (6 pts.)**

    a. If you ……. (go) to the Poles, you would see a lot of snow and ice.

    b. If I …….. (see) a polar bear, I'd take a lot of photographs.

13. Making suggestions by forming a suitable sentences (4 pts.)

a. Shall I to read / reading / read it to you?

b. How about to go / go / going on a train journey?

14. **The underlined letters in** (sponge) **are pronounced as the same letters in: (1 pts.)**

a. angler b. species c. among d. orange

....

III. Writing: (………………………/25 Points)

15. Complete the sentences using words from the list below: (6 pts.)

There is an extra one

- passports - respiratory – pressure - tropical

a. Near the Equator, the climate is **…………………………….**where it is hot and wet.

b. It's a good idea to keep valuable things like money and **……………………** in safe place when you travel.

c. The shells of sea turtles are **…………………..** for a better swimming.

16. Correct the verb between brackets: (6 pts.)

1. If I**………………………………**(***find***) a valuable old coin, I would be happy.

2. How about **……………………………….** (***watch***) a DVD?

17. Re-write the following sentences: (4 pts.)

built / Taj Mahal/ the / Who/ ? (***Re-arrange to form a question***)

……………………………………………………………………………………………

18. Write a paragraph about <u>ONE</u> of the following topics: (9 pts.)

a. A memorable journey that you have been on.

b. A postcard to a friend about a tourist attraction in Jordan.

____

____

____

____

____

____

____

____

IIII. Listening: (……………………/25 Points)

You are going to listen to a biologist talking about jellyfish twice. The first time, try to get the general idea. The second time, try to remember the details. Then, write after each sentence whether it is true (T) or false (F). Correct the false sentences. (5 marks each)

1. Jellyfish only live on the surface of the ocean.☐

____

2. A jellyfish's body is 50 per cent water. ☐

____

3. Jellyfish have long tentacles. ☐

____

4. Some jellyfish make their own light. ☐

____

5. It's OK to touch a jellyfish if you find one on the beach. ☐

____

GOOD LUCK

Listening Text

Jellyfish are some of the most ancient creatures in the world, and there are thousands of species of them that can be found today. Jellyfish live in every ocean, from the surface to the deep sea.

Jellyfish have soft bodies, which are made of 95 per cent of water. A jellyfish is a kind of ball which opens and closes, and under the ball, there are long fingers which reach into the water. These fingers are called tentacles. The biggest jellyfish have tentacles which are 30 metres long.

Jellyfish don’t have eyes, but they can feel light with their tentacles, and some jellyfish make their own light, which they use to shine in the dark and look big. This protects them from predators because it tricks them. Some have powerful stings, which they do with their tentacles. They use their stings to kill small animals which are their food. If you find a jellyfish on the beach, don’t touch its tentacles because they can still sting you, even out of the water.

Table of Specifications for Unit 5 and 6 10th grade

English Exam

Skills	Level	Questions	Percentage
Reading (8 Questions)	Comprehension	5	22%
	Analysis	2	9%
	Evaluation	1	4%
Total		8	35%
Speaking (6 Questions)	Comprehension	2	9%
	Application	2	9%
	Synthesis	1	4%
	Evaluation	1	4%
Total		6	26%
Writing (4 Questions)	Comprehension	2	9%
	Application	1	4%
	Synthesis	1	4%
Total		4	17%
Listening(5 Questions)	Comprehension	5	21%
	Application	0	0
	Synthesis	0	0
Total		5	22%
Total		23	100 %

ملحق (5) بطاقة ملاحظة للمهارات الاجتماعية

عزيزتي المعلمة:

بين يديك بطاقة ملاحظة للمهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، ويتطلب تنفيذ هذه البطاقة توظيفها في مواقف واقعية أثناء تنفيذ الطالبات للأنشطة الصفية في حصص اللغة الإنجليزية.

الرقم	المهارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	تحترم رأي الآخرين.					
2	تعمل مع الفريق لإنجاز الأنشطة.					
3	تستأذن قبل الحديث.					
4	تتقيد بالدور في المشاركة أو الحديث.					
5	توظف حل المشكلات في تنفيذ الأنشطة.					
6	تطلب المساعدة عند الحاجة.					
7	تعتذر عند ارتكاب الخطأ.					
8	تتخذ القرار ضمن المعطيات المتوفرة.					
9	تبدي رأيها بوضوح خلال تنفيذ الأنشطة.					
10	تقدم مقترحات تساعد في تنفيذ الأنشطة.					
11	توظف مهارات التواصل خلال تنفيذ الأنشطة.					
12	تتجاهل المشتتات خلال تنفيذ الأنشطة.					
13	تقدر عمل الآخرين.					
14	تدافع عن رأي الجماعة بالحجة والمنطق.					
15	تساعد الآخرين في إنجاز الأنشطة.					
16	تثير الحماس لإنجاز الأنشطة.					
17	تثابر في تنفيذ الأنشطة.					
18	تبث الأمل بالنجاح لدى الآخرين.					
19	تمتلك سمات قيادية أثناء تنفيذ الانشطة.					
20	تتحمل المسؤولية.					

ملحق (6) استبانة اتجاهات طالبات الصف العاشر الأساسي نحو مادة اللغة الإنجليزية

عزيزتي الطالبة:

أضع بين يديك أداة لقياس اتجاهاتك نحو مادة اللغة الإنجليزية، وهي مكونة من (30) فقرة تعبر عن شعورك الشخصي نحو مادة اللغة الإنجليزية، وأرجو منك أن تجيبي عن جميع فقرات الأداة بعد قراءة كل فقرة بتمعن.

وإجابتك على الفقرات إما أن تكون " **موافقة بشدة** " أو " **موافقة** " أو " **غير متأكدة** " أو" **معارضة** " أو " **معارضة بشدة**"، وهي ليست اختباراً لمعلوماتك أو قدراتك، وحيث إنه لا توجد إجابة.

صحيحة أو خطأ لأي فقرة من هذه الفقرات فيرجى التعبير عن رأيك بكل حرية ودقة، علما بأن الإجابات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

مثال:

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	غير متأكدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة
1	أحب معلمة اللغة الانجليزية		√			

في هذا المثال توافق الطالبة على أنها تحب معلمة اللغة الإنجليزية.

الرقم	الفقرة	موافقة بشدة	موافقة	غير متأكدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة
1	أرى أن اللغة الإنجليزية بشكل عام موضوع سهل					
2	حبذا لو تحذف حصص اللغة الإنجليزية من البرنامج المدرسي.					
3	أحل جميع الواجبات التي تطلبها مني معلمة اللغة الإنجليزية.					
4	ليس هناك من أهمية لتعلم اللغة الإنجليزية.					
5	أرغب بدراسة اللغة الإنجليزية في الجامعة.					
6	تستخدم معلمة اللغة الإنجليزية طرقاً جاذبة في تدريسها.					
7	تتطلب اللغة الإنجليزية مني جهداً كبيراً.					
8	تفيدني اللغة الإنجليزية في الاطلاع على ثقافات مختلفة.					
9	أطلب من الآخرين مساعدتي في تعلم اللغة الإنجليزية.					
10	أكره اللغة الإنجليزية لأنها تحتوي على كلمات لا أفهم معناها.					
11	لا أستطيع أن أعبر عن أفكاري باللغة الإنجليزية.					
12	أشعر بالانزعاج خلال حصة اللغة الإنجليزية.					
13	أشعر أن موضوعات اللغة الإنجليزية غامضة وغير واضحة.					
14	أحب معلمة اللغة الإنجليزية.					
15	لا يوجد علاقة بين تعلم اللغة الإنجليزية وحياتنا اليومية.					
16	أشعر بالارتياح عندما أتحدث باللغة الإنجليزية.					
17	لا تثير اللغة الإنجليزية اهتمامي.					
18	أنجح بسهولة في اللغة الإنجليزية.					

					تلبي اللغة الإنجليزية احتياجاتي المعرفية.	19
					أتبادل الحديث باللغة الإنجليزية مع زملائي.	20
					من السهل عليَّ ترجمة الأفكار في اللغة الإنجليزية.	21
					كتاب اللغة الإنجليزية مشوق ويحتوي الكثير من الموضوعات الشيقة.	22
					أتفاعل مع الأنشطة الصفية في اللغة الإنجليزية.	23
					تساعدني مادة اللغة الإنجليزية في التعامل مع الأجانب.	24
					تنمي مادة اللغة الإنجليزية المهارات الأساسية لدي.	25
					تنمي مادة اللغة الإنجليزية لدي الاهتمام بالمواعيد.	26
					استمتع بحل واجبات مادة اللغة الإنجليزية.	27
					تنمي لدي مادة اللغة الإنجليزية اهتمامات بالبيئة.	28
					أستمتع وأنا أقرأ موضوعات باللغة الإنجليزية.	29
					تستحق مادة اللغة الإنجليزية زيادة عدد حصصها.	30

ملحق (7) برنامج تدريسي قائم على المهمات التعلمية في تدريس اللغة الانجليزية لطالبات الصف العاشر الأساسي

An Instructional Program Based on Learning Tasks in Teaching English Language to the Tenth Grade Students

Prepared by:

Tahany Fawaz Salman

2014/2015

Task-based Instruction	التعليم المبني على المهام
Introduction: by 1913 Dewey was arguing that classroom learning needed to be focused and shaped so that it met the pupils interests. That is, classroom learning should be connected with students' personal experiences, or classroom teaching should be authentic. The implication is that "we need to seek out new ways of teaching so that the content is accessible, useful and relevant given the levels of experience and understanding of learners.	المقدمة: في سنة 1913 كان ديوي (Dewey) يطالب بأن يتم تشكيل وتركيز التعلم الصفي بما يتناسب مع اهتمامات الطلبة، وأن يرتبط التعلم الصفي بخبرات الطلبة الشخصية، أو أن يكون التعليم الصفي حقيقياً، والعبرة من مطالب ديوي أننا نرغب في البحث عن طرق في التدريس يكون محتواها قابلاً للتطبيق، ومفيداً ومرتبطاً بالمتعلم، ويعطي قدراً من الخبرة، ويكون مفهوماً للمتعلمين.
TBI started in the 1970s when scholars argued that language instruction should teach both grammar and meaning. The field widely takes Prabhu as one of the first proponents for tasks or TBI when he started the approach in teaching secondary school classes in Bangalore, India in the 1970s.	بدأ التعليم المبني على المهام سنة 1970 عندما دعا بعض المعلمين إلى أن تدريس اللغة يجب أن يتضمن تعليم القواعد والمعنى، وسرعان ما أخذ الجميع طريقة برابو كأول تربوي تبنى المهام التعلمية، عندما بدأ بتدريس هذا المنحى لصفوف المدارس الثانوية في بنغالور في الهند سنة 1970.
From then on, TBI began to be recognized and widely discussed in language teaching and research in Second Language Acquisition (SLA).	ومنذ ذلك الحين أصبح التعليم المبني على المهام يُفهم ويُناقش في تعليم اللغة بشكل واسع، ويُبحث أثره في اكتساب اللغة الثانية.
Some of its proponents believe that TBI develops from communicative Language Teaching (CLT), the predominant language teaching approach since the	ويعتقد بعض المؤيدين للتعليم المبني على المهام أنه تطور عن تدريس اللغة التواصلية التي ساد منحى تدريسها منذ عام 1970،

1970s, because TBI shares the same several principles with CLT. From the 1980s, “task” and “task-based language teaching/instruction” have become increasingly preferred terms to those of “communicative activity” or “communicative language teaching” .	وذلك لأن التعليم المبني على المهام واللغة التواصلية لهما نفس المبادئ. وفي عام 1980 أصبحت "المهمة" و"تعليم اللغة المبني على المهمة" تؤدى بشكل كبير بمصطلحات متعددة مثل الأنشطة التواصلية وتدريس اللغة التواصلي.
Nowadays TBI is a broad term, which involves not only research and teaching, but testing and curriculum design in SLA. Crooks and Gass (1993) claim that TBI is mainly used in two areas: “first, as an aspect of the research methodology used in studies of second language acquisition (SLA) from the beginning of the 1980s, and second, as a concept used in second language curriculum design from the middle of the 1980s.	وفي هذه الأيام يعتبر التعليم المبني على المهام مصطلحاً فضفاضاً، لا يتضمن البحث والتدريس فقط، بل امتد ليشمل الاختبار وتصميم المناهج الخاصة باكتساب اللغة الثانية، ويعتقد كروكس وغاس (Crooks and Gass) أن التعليم المبني على المهام جرى استخدامه بشكل أساسي في مجالين هما: أولاً: كمجال في بحوث طرق تدريس اكتساب اللغة الثانية وذلك منذ بداية عام 1980. ثانياً: كمفهوم في تصميم مناهج اللغة الثانية وذلك في منتصف الثمانينات.
Defining tasks Contrary to CLT, which has never been assigned a clear definition in the field of SLA, “task” in TBI has been defined albeit in various ways. From the 1980s to now, more than 20 definitions of task have been offered in the literature by the researchers from different research	**تعريف المهام:** على عكس تدريس اللغة التواصلية التي لم تحدد تعريفاً واضحاً في مجال اكتساب اللغة الثانية، نجد تعريفاً للمهمة في التعليم المبني على المهام وإن يكن قد تم تعريفه بأكثر من طريقة، فمنذ عام 1980 إلى الآن نجد أكثر من (20) تعريفاً للمهمة في الأدب التربوي

perspectives. From its initial use in the literature in the early 1980s up to today, the concept has been associated with relating with real world activities, focusing on meaning and focusing on form, and finally comes to the comprehensive definitions after 2000. In the following, three definitions are selected to indicate the changes in people's conception about tasks or task-based instruction.	من قبل الباحثين على اختلاف وجهات نظرهم، بداية تم استخدامه في الأدب أول الثمانينات ولغاية الآن، حيث ارتبط المفهوم بالأنشطة الحقيقية الواقعية التي تركز على المعنى والشكل، وأخيراً أصبح المفهوم شاملاً بعد عام 2000. وهنا نسوق ثلاثة تعريفات مختارة تشير إلى التغيرات التي لحقت بالمفهوم لدى الناس حول المهام والتعليم المبني على المهام.
A task is a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, typing a letter, writing a check, and helping someone across a road. In other words, by "task" is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. "Tasks" are the things people will tell you they do if you ask them.	المهمة هي جزء من العمل مناط بشخص أو بآخرين طواعية أو بمقابل، وبناءً على هذا قد تتضمن المهمة مثلاً دهان سياج، أو مساعدة طفل في ارتداء ملابسه، أو تعبئة نموذج، أو شراء حذاء، أو حجز رحلة جوية. أو طباعة رسالة، أو تدقيق الكتابة، أو مساعدة أحدهم على قطع الشارع، وبمعنى آخر نعني " بالمهمة" مئات الأشياء التي يقوم بها الناس يومياً في العمل واللعب وفيما بينهم، "المهام" هي الأشياء التي يقول لك الناس أنهم يؤدونها أذا طلبت منهم عملها.
A task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey	المهمة هي جزء من العمل الصفي الذي ينخرط فيه المتعلمون في الاستيعاب والمعالجات، والإنتاج والتفاعل مع أهداف اللغة خلال تركيز انتباههم على تحرك معرفتهم النحوية للتعبير عن المعنى، والانتباه

meaning rather than to manipulate form. Task-Based instruction (TBI) is an educational framework for the theory and practice of teaching second or foreign languages. It is based on a constellation of ideas issuing from philosophy of education, theories of second language acquisition, and empirical findings on effective instructional techniques. **Task-based instruction Stage (Prabhu):** Task -based instruction offers an alternative for language teachers. In a task-based Instruction the teacher doesn't pre-determine what language will be studied, the lesson is based around the completion of a central task and the language studied is determined by what happens as the students complete it. The lesson follows certain stages. **Pre-task:** The teacher introduces the topic and gives the students clear instructions on what they will have to do at the task stage and might help the students to recall some language that may be useful for the task. The pre-task stage can also often include playing a recording of people doing the task. This gives the students a clear model of what will be expected of them. The students can take notes and spend time preparing for the task.	إلى التركيز على نقل المعنى أكثر من معالجة الشكل. التعليم المبني على المهام هو إطار تربوي لنظرية وممارسة تدريس اللغات الأجنبية. فهو يقوم على كوكبة من الأفكار المشتقة من فلسفة التربية، ونظريات اكتساب اللغة الثانية، ونتائج الدراسات التطبيقية لأساليب التدريس الفعال. **مراحل التدريس في التعليم المبني على المهام (نموذج برابو).** يوفر التعليم المبني على المهام بدائل لمعلمي اللغة، ففي هذا التعليم لا يقرر المعلم مسبقاً اللغة التي ستُدرَّس، فالدرس يدور حول إنهاء مهمة مركزية، واللغة المدروسة تحدد ما يحدث عندما ينهي الطلبة المهمة، والدرس يمر بالمراحل التالية: **قبل المهمة:** يقدم المعلم العنوان ويعطي الطلبة تعليمات واضحة حول ما يجب أن يفعلوه في مراحل تنفيذ المهمة، ويجب أن يساعد الطلبة على استدعاء الكلمات واللغة المناسبة والمفيدة لإنهاء المهمة، وقد يتم تشغيل شريط مسجل لأناس يقومون بالمهمة، وهذا يعطي الطلاب نموذجاً واضحاً لما هو متوقع منهم، وقد يمضي الطلبة بعض الوقت في أخذ الملاحظات والإعداد لتنفيذ المهمة.

Task: The students complete a task in pairs or groups using the language resources that they have as the teacher monitors and offers encouragement.	**المهمة:** ينهي الطلبة المهمة في أزواج أو مجموعات مستخدمين مصادر اللغة المتوفرة، حيث يكون دور المعلم مراقباً وميسراً ومعززاً.
Planning: Students prepare a short oral or written report to tell the class what happened during their task. They then practice what they are going to say in their groups. Meanwhile the teacher is available for the students to ask for advice to clear up any language questions they may have.	**التخطيط:** يعد الطلبة تقريراً شفوياً أو كتابياً ليخبروا طلبة الصف بما حدث خلال تنفيذ المهمة، وهذا يدفعهم للتدرب على ما سيقولونه أمام مجموعاتهم، وفي هذه الأثناء يتواجد المعلم بين المجموعات في حال طلب أحدهم نصيحة أو أراد الاستيضاح حول الأسئلة اللغوية التي لديهم.
Report: Students then report back to the class orally or read the written report. The teacher chooses the order of when students will present their reports and may give the students some quick feedback on the content. At this stage the teacher may also play a recording of others doing the same task for the students to compare.	**التقرير:** يقدم الطلبة تقريراً شفوياً أو كتابياً، حيث يختار المعلم الطلبة لقراءة تقاريرهم، وينظم أدوارهم، ويعطي تغذية راجعة تصحيحية حول التقرير، حيث يشغل المعلم شريط تسجيل للآخرين الذين يقومون بنفس المهمة ليقوموا بالمقارنة.
Analysis: The teacher then highlights relevant parts from the text of the recording for the students to analyse. They may ask students to notice interesting features within this text. The teacher can also highlight the language that the students used during the report phase for analysis.	**التحليل:** يركز المعلم على بعض مقاطع النصوص المسجلة ذات العلاقة بمهام الطلبة لتحليلها، وقد يطلب من الطلبة التركيز على بعض الأشياء في النص المسجل، وقد يركز المعلم على اللغة التي استخدمها الطلبة خلال التقرير لتحليلها.

Practice: Finally, the teacher selects language areas to practise based upon the needs of the students and what emerged from the task and report phases? The students then do practice activities to increase their confidence and make a note of useful language.	**الممارسة:** اخيراً يختار المعلم بعض التراكيب والأنماط لممارستها حسب الحاجة، وما هي الأشياء التي ظهرت خلال المهمة أو مرحلة التقرير؟ وهنا يمارس الطلبة أنشطة لزيادة ثقتهم وللأخذ ملاحظات حول الأنماط والتراكيب المفيدة.

Identifying the Program: This program has been built according to Prabhu's tasks model, so the fifth unit (Exploring Wildlife) and sixth unit (Planning a Trip) from English textbook (Action Pack) for 10th grade have been analyzed, as well as work papers have been designed in according with TBI.	**التعريف بالبرنامج:** تم بناء هذا البرنامج وفقاً لنموذج برابو (Prabhu) للمهمات التعلمية، حيث تم تحليل الوحدة الخامسة (Exploring Wildlife)، والوحدة السادسة (Planning a Trip) من كتاب اللغة الأنجليزية (Action Pack) للصف العاشر، ومن ثم تم تصميم صحائف عمل وفقاً للتعليم المبني على المهام.

Stakeholders: The program will be applied upon 10th grade students in section (A) at AShonah Comprehensive Secondary school for Girls.	**الفئة المستهدفة:** سيتم تطبيق البرنامج على طالبات الصف العاشر (أ) في مدرسة الشونة الثانوية الشاملة للبنات.

The General Goal: This program aims to develop English language skills at 10th grade students through executing real authentic classroom tasks.	**الهدف العام من البرنامج:** يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف العاشر من خلال تنفيذ مهام صفية حقيقية وواقعية.

Outcomes: It is expected that student will be Able to:	**النتاجات الخاصة من البرنامج:**
•read about the polar regions, sea turtles and a great journey	– يقرأ عن منطقة القطب، والسلحفاة البحرية، والرحلات.
• listen to information about polar bears and penguins, information about diving in Aqaba, a holiday plan and a description of a tour in Wadi Rum.	– يستمع إلى معلومات عن الدب القطبي والبطريق، ومعلومات عن الغطس في العقبة، وخطط لعطلات، ووصف لرحلة إلى وادي رم.
• use vocabulary related to the polar regions, polar animals, marine life, geographical features and tours	– يستخدم مصطلحات لها علاقة بالمنطقة القطبية، والحيوانات القطبية، والحياة البحرية، والتضاريس والرحلات.
• talk about visiting the North and South Poles, to make suggestions and plans, to choose items to take on a trip.	– يتحدث عن زيارة القطب الشمالي والجنوبي، لعمل اقتراحات وخطط، وما سيختاره في رحلته.
• use the Second Conditional, will / won’t, and to make suggestions using Shall, Let’s …, How / What about, Why don’t we …	استخدام جملة الشرط من النوع الثاني و will / won’t, and to make suggestions using Shall, Let’s …, How / What about, Why don’t we …
• write about a visit to the Red Sea, a marine animal, the Amazon River and a memorable journey	- يكتب عن زيارة للبحر الأحمر، والحيوانات البحرية، ونهر الأمازون ولرحلات لا تنسى.
• revise written work for clarity of ideas and coherence.	يراجع أعمال مكتوبة لتوضيح الأفكار وأمور أخرى مرتبطة.
• prepare a short oral or written report about executed tasks.	- يعد تقريراً شفوياً أو كتابياً عن بعض المهام التي قام بها.

Time: To execute this program we need (12) sessions, as a six session per week, according to The Ministry of Education indorsed, and these sessions will set out in the second semester of the scholastic year 2014/2015.	الزمن: لتنفيذ هذا البرنامج نحتاج (12) حصة صفية، وبواقع ست حصص دراسية لكل أسبوع، كما قررتها وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وسيبدأ تنفيذ هذه الحصص في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2015/2014

Program requirement: For using this program and achieving its planned outcomes in the fifth unit (Exploring WildLife) and Sixth unit (Planning a trip) from English textbook (Action Pack) for 10th grade, it should be doing the following: – Building work papers designed according to TBI – Distributing students in groups. – Promoting the students to share in executing tasks. – Recorder. – The only resource for information is (Action Pack) Book for 10th grade.	متطلبات استخدام هذا البرنامج: لاستخدام هذا البرنامج وتحقيق النتائج المخططة في الوحدة الخامسة (Exploring Wildlife)، والوحدة السادسة (Planning a Trip) من كتاب اللغة الأنجليزية (Action Pack) للصف العاشر الأساسي يجب القيام بما يلي: – بناء صحائف عمل وفقاً للتعليم المبني على المهام. – توزيع الطلبة في مجموعات. – تعزيز المشاركة في تنفيذ المهام. – مسجل. – المصدر الوحيد المستخدم هو كتاب اللغة الانجليزية (Action Pack) للصف العاشر الأساسي.

صحائف عمل وفقاً للتعلم المبني على المهمات التعلمية

Second Chapter

Work Papers According to TBI

Group Name:……………………. Task No: (1)

Date: / / 2015 Unit 5 " Exploring Wildlife"

Dear student:

In this task, you should finish all duties through team working, and execute it through arranged stages:

a- **Pre-task:** understanding the task and its introduces, write down what your group will have to do at the task stage, listen to playing record, and you can spend time preparing for the task.

b- **Task**: working in group or in pair to complete the task using the textbook.

c- **Planning:** prepare a short oral or written report to tell the class what happened during your task.

d- **Report**: then you should present report to the class orally or read the written report you have planned through your group.

e- **Analysis**: highlights relevant parts of presented report from other group, take your notices, discuss the class about your notice.

f- **Practice:** Finally, selects language areas to practice, then practice activities to increase your confidence and make a note of useful language.

Language Recall



Where is this place in the world? Would you like to visit this place? Why/Why not?

Pre-task: look at the pictures in page 42. Then write a report about south and north poles environment, Polar bears and penguins, and how can these animals survive in polar regions?

Task: listen to the Playing cassette " Polar Bears and Penguins" page 42.

you can use listening strategies: • Listen carefully and read along with the text. • Don't worry if you don't understand every word – just listen and see how these new words are written and pronounced. • As you listen, look at the text and underline any important information you come across.

Planning: prepare in group a short oral or written report about south and north poles environment, Polar bears and penguins, and how can these animals survive in polar regions?

Report: one colleague from each group can stand and present his group report by reading it.

Analysis: listen carefully, take some relevant notices, write some new words and ideas, and discuss the class about your notices.

Practice: back to activity book, page 31, exercises 1 and 2.

In exercise 1, join the words in the first box to words in the second box to make words connected with polar regions.

In exercise 2, write a sentence for each completed word in exercise 1.

When the two exercises are finished, you can exchange your sentences with a partner to check whether you have used the key words correctly in the sentences.

Group Name:…………………….   Task No: (2)

Date: / / 2015   Unit 5 " Exploring Wildlife"

Pre-task: look at the tasks in page 43, Then complete them in groups.

Task: listen to the Playing cassette and reread the text " Polar Bears and Penguins" page 42.

Planning: complete in group tasks (4, 5, 6, 7, 8) page 43.

Report: one colleague from each group can stand and read their answer.

Analysis: listen carefully, take some relevant notices, write some new words and ideas, and discuss the class about your answers.

Practice: make some comments about this paragraph

We must always remember with gratitude and admiration the first sailors who steered their vessels through storms and mists, and increased our knowledge of the lands of ice in the South.

Roald Amundsen, polar explorer (1872 CE–1928 CE)

Group Name:…………………….   Task No: (3)

Date: / / 2015   Unit 5 " Exploring Wildlife"

Language Recall



What is the best time to visit this place? Would you like to visit this place? Why/Why not?

Pre-task: look at the pictures in page 44. Then write an email to your friend describing Antarctica, its location, weather, the best time to visit, and Its animals.

Task: listen to the Playing cassette " Antarctica" page 44.

you can use listening strategies:

- Listen carefully and read along with the text.
- Don't worry if you don't understand every word – just listen and see how these new words are written and pronounced.
- As you listen, look at the text and underline any important information you come

Planning: prepare in group a short oral or written email about Antarctica, its location, weather, the best time to visit, and Its animals.

Report: one colleague from each group can stand and present his group email by reading it.

Analysis: listen carefully, take some relevant notices, write some new words and ideas, and discuss the class about your notices.

Practice: back to activity book, page 32, exercises 6, 7 and 8.

look at the photo in exercise 6 and decide what you think the text will be about. Write your answers on the board. In exercise 7, read the text about a travel, review and check your answer to exercise 6. In exercise 8, read the definitions and then re-read the text in exercise 7 to find the matching words. You can do this activities in pairs to make it more fun.

Group Name:……………………. Task No: (4)

Date: / / 2015 Unit 5 " Exploring Wildlife"

Pre-task: look at the tasks in page 45. Then complete these tasks in group.

Task: listen to the Playing cassette and reread the text " Antractica" page 44.

Planning: complete in group tasks (3, 4, 5, 6) page 45.

Report: one colleague from each group can stand and read their answer.

Analysis: listen carefully, take some relevant notices, write some new words and ideas, and discuss the class about your answers.

Practice: make some comments about this paragraph

Red sea has various marine life.

Group Name:……………………. Task No: (5)

Date: / / 2015 Unit 5 " Exploring Wildlife"

Language Recall



Did you visit Aqaba? What is the famous thing in Aqaba? Would you like to visit this place? Why/Why not?

Pre-task: look at the pictures in page 46. Then design a tourism brochure about diving in Aqaba, Red sea environment, and sea turtles.

Task: listen to the Playing cassette " Diving in Aqaba" and " Sea turtles" page 46.

you can use listening strategies: • Listen carefully and read along with the text. • Don't worry if you don't understand every word – just listen and see how these new words are written and pronounced. • As you listen, look at the text and underline any important information you come across.

Planning: design with your group a tourism brochure about diving in Aqaba, Red sea environment, and sea turtles.

Report: one colleague from each group can stand and present his group brochure.

Analysis: listen carefully, take some relevant notices, write some new words and ideas, and discuss the class about your notices.

Practice: You are tourism guide, try to convince your class to visit Aqaba.

You can work in pairs to make it more fun.

Group Name:……………………. Task No: (6)

Date: / / 2015 Unit 5 " Exploring Wildlife"

Pre-task: look at the tasks in page 47, Then complete them in groups.

Task: listen to the Playing cassette and reread the text " Sea Turtles" page 46.

Planning: complete in group task (3) page 46 and (6,7,8,9,10,11) page 47.

Report: one colleague from each group can stand and read their answer.

Analysis: listen carefully, take some relevant notices, write some new words and ideas, and discuss the class about your answers.

Practice: back to activity book, page 33, exercises 10, 11 and 12. In exercise 10, read the text about leopard seals and choose the correct word from the box to complete each sentence. You can use a dictionary to check the meaning of any words. For exercise 11, imagine that you are thinking of going on an Antarctic holiday. Following the example, use the word prompts to write questions in the Second Conditional. Then, using the Second Conditional, Using the word prompts and the verbs in brackets in exercise 12, write sentences in the Second Conditional.

Group Name:…………………….   Task No: (7)

Date: / / 2015   Unit 6 " Planning a trip"

Language Recall



Do you watch National Geography programs? What is the favorite program to you?

Pre-task: look at the pictures in page 48. Then design a plan to visit Canada. Make a time table for your journey from making an airline reservation, to coming back journey.

Task: listen to the Playing cassette " Where Shall We Go?" page 48.

you can use listening strategies: • Listen carefully and read along with the text. • Don't worry if you don't understand every word – just listen and see how these new words are written and pronounced. • As you listen, look at the text and underline any important information you come across.

Planning: design with your group a plan to visit Canada. Make a time table for your journey from making an airline reservation, to coming back journey.

Report: one colleague from each group can stand and present his time table.

Analysis: listen carefully, take some relevant notices, write some new words and ideas, and discuss the class about your notices.

Practice: You are tourism guide, design a trip to Wadi Rum and call your class to book in this trip.

back to activity book, page 35 In exercise 1, look at the words in the box

and match them to the definitions (1–7).

In exercise 2, read the suggestions and complete them using the correct form of the verbs in

brackets.

Group Name:…………………….   Task No: (8)

Date: / / 2015   Unit 5 " Exploring Wildlife"

Pre-task: look at the tasks in page 49, then complete them in groups.

Task: listen to the Playing cassette and reread the text " Where Shall We Go?" page 48.

Planning: complete in group tasks (3, 4,5,6,7) page 49.

Report: one colleague from each group can stand and read their answer.

Analysis: listen carefully, take some relevant notices, write some new words and ideas, and discuss the class about your answers.

Practice: back to activity book, page 36 in exercise 4,5, and 6 , you should recognize when we use will, won't and shall. then complete the dialogues in

exercise 4 with the correct word. Then answer the questions in exercise 5, and answers exercise 6.

Group Name:……………………. Task No: (9)

Date: / / 2015 Unit 6 " Planning a trip"

Language Recall



Did you hear about Malaysia? How will you travel to Malaysia?

Pre-task: look at the pictures in page 51. Then Make a speech to convince your class to visit it, make a beautiful conceive about its weather, food, nature.

Task: Navigate the pictures in page (50-51), collect information about Malaysia.

Planning: design with your group a speech to convince your class to visit Malaysia, make a beautiful conceive about its weather, food, nature.

you can use Speaking strategies:

Dialogue

• First, think about Malaysia and what you might want to say. Use some words and expressions provided.

• Practise saying expressions to yourself (e.g. What do you think?).

• Write notes (e.g. weather, nature, how will we travel?). Use your notes to help you remember what you want to say; you should be able to look at them briefly for ideas and then continue speaking to your partner.

Report: one colleague from each group can stand and give a speech about Malaysia.

Analysis: listen carefully, take some relevant notices, write some new words and ideas, and discuss the class about your notices.

Practice: select one picture from page 50 and give a brief speech about it.

Group Name:……………………. Task No: (10)

Date: / / 2015 Unit 5 “ Exploring Wildlife”

Pre-task: look at the tasks in page 50-51, then complete them in groups.

Task: look at pictures in page 50-51, write down some ideas and notices.

Planning: complete in group tasks (1,2,3, 4,7) page 50-51.

Report: one colleague from each group can stand and read their answer.

Analysis: listen carefully, take some relevant notices, write some new words and ideas, and discuss the class about your answers.

Practice: back to Activity Book, page 37, exercises 7, 8 and 9 In exercise 7, look at the photo and decide what kind of organization you think the text will be about.

read the text in exercise 8 and check your answer to exercise 7.

read the definitions in exercise 9 and re-read the text in exercise 8 to find the words that match the definitions.

Group Name:…………………….   Task No: (11)

Date: / / 2015   Unit 6 " Planning a trip"

Language Recall



Do you watch a program about Amazon River in National Geography channel?

Pre-task: look at the pictures in page 52. Then design a plan to visit Amazon River. Make a time table for your journey from making an airline reservation, to coming back journey.

Task: listen to the Playing cassette" The Longest Swim?" page 52.

you can use listening strategies:

• Listen carefully and read along with the text.

• Don't worry if you don't understand every word – just listen and see how these new words are written and pronounced.

• As you listen, look at the text and underline any important information you come across.

Planning: design with your group a plan to visit Amazon River. Make a time table for your journey from making an airline reservation, to coming back journey.

Report: one colleague from each group can stand and present his time table.

Analysis: listen carefully, take some relevant notices, write some new words and ideas, and discuss the class about your notices.

Practice: You are tourism guide, design a trip to Jarash City and call your class to book in this trip.

Group Name:…………………….   Task No: (12)

Date: / / 2015   Unit 5 " Exploring Wildlife"

Pre-task: look at the tasks in page 53, then complete them in groups.

Task: listen to the Playing cassette and reread the text " The Longest Swim?" page 52.

Planning: complete in group tasks (3, 4,5,6,7, 8,9) page 53.

Report: one colleague from each group can stand and read their answer.

Analysis: listen carefully, take some relevant notices, write some new words and ideas, and discuss the class about your answers.

Practice: back to activity book, pages 37–38, exercises 10, give your suggestions about things to do, know about or observe in Jordan. Then write four sentences about four different things you would like to do, know about or observe.

Group Name:……………………. Task No: (13)

Date: / / 2015 Unit 6 " Planning a trip"

Project

Your task

Choose a country that interests you. Carry out some research on the Internet, in your school library or a public library.

Make notes on some of the following:

- climate
- landscape
- wildlife
- food and culture
- interesting places
- means of transport

Write a short text about the country that you have chosen using your notes on the above areas, including:

- why you would like to visit this country
- what you would like to see there
- how you would travel around

Prepare some questions to ask your classmates about the country they have chosen. Read your text to the class. Answer questions about the country.

Speak about a country. Choose one or two aspects of the country you wrote about. Do more detailed research.

Remember the following:

- Make clear notes.
- Organise your notes into a logical order.
- Practise with a partner. Are you speaking clearly and slowly?
- Are you being expressive with your voice?
- Are you making eye-contact?

Finally, present your speech to a group of your classmates

References:

-A Framework for Task-Based Learning' by Jane Wills, 2007" www.willis-elt.co.uk"

-http://gaining.educ.msu.edu/resources/node/412.

Keivan ,S. (2012)eyyedi Task-based Instruction, **International Journal of Linguistics ,** Vol. 4, No:3, PP: 243-252.

THE EFFECT OF AN INSTRUCTIONAL PROGRAM BASED ON LEARNING TASKS IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE ON THE TENTH GRADE STUDENTS' ACHIEVEMENT AND ACQUISITION OF SOCIAL SKILLS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS ENGLISH LANGUAGE

By

Tahany Fawaz Salman

Supervisor

Dr. Ahmad Hamad Al Khawaldeh ,prof.

ABSTRACT

This study aims to investigate the effect of an instructional program based on learning tasks in teaching English language on the tenth grade students' achievement and acquisition of social skills and their attitudes towards English language learning. To achieve the study purpose the researcher built an Instructional Program specified for applying learning tasks in real classroom situations, achievement exam, an observation card and a questionnaire to assess Tenth grade students' attitudes towards English language. The researcher guaranteed validity and reliability of the scales. The researcher applied the program on 10^{th} grade students from Al- Shoneh comprehensive secondary school for girls. The number students were (55) 10^{th} grade students were divided into two groups, one of them as an experimental group which consisted of (28) Students, the other as a control group which consisted of (27)students.

The study unveiled that there is a statistically significant effect of the instructional program based on learning tasks on tenth grade students' achievement in English language, acquisition social skills and their attitudes towards English language learning.

The study recommended that English teachers should use learning tasks approach in their instruction for its effect on enhancing students' achievement in English language, social skills acquisition, and improving students' attitudes towards English language.